

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под редакцией
В. В. БОГОСЛОВСКОГО
А. Г. КОВАЛЕВА
А. А. СТЕПАНОВА

Допущено Министерством
просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических институтов



*3-е издание, переработанное
и дополненное*



МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»
1981

Учебное пособие подготовлено коллективом кафедры психологии Ленинградского ордена Трудового Красного Знамени государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Заведующий кафедрой — профессор А. И. Щербаков.

В написании пособия участвовали:

В. В. Богословский — глава 6 «Личность и коллектив», глава 7 «Психология общения и межличностных отношений» (§ 1 совместно с А. А. Степановым), глава 15 «Воображение и творчество» (кроме § 4), глава 17 «Воля и волевые свойства личности»; А. Д. Виноградова — глава 11 «Восприятие и наблюдательность», § 1 и 3 главы 16 «Эмоции, чувства и эмоциональные свойства личности»; А. Г. Ковалев — глава 4 «Личность и ее структура», глава 5 «Направленность личности», глава 18 «Темперамент», глава 19 «Характер», глава 20 «Способности»; Л. П. Михайлова — глава 3 «Становление психологии как науки» (совместно с А. А. Степановым); А. И. Раев — глава 1 «Предмет психологии» (совместно с А. И. Щербаковым), глава 2 «Методы психологии» (совместно с Л. А. Регуш), глава 13 «Мышление и интеллектуальные особенности личности» (совместно с Л. А. Регуш); Л. А. Регуш — глава 2 «Методы психологии» (совместно с А. И. Раевым), глава 13 «Мышление и интеллектуальные особенности личности» (совместно с А. И. Раевым); А. А. Степанов — глава 3 «Становление психологии как науки» (совместно с Л. П. Михайловой), глава 7 «Психология общения и межличностных отношений» (§ 1 совместно с В. В. Богословским), глава 8 «Психология деятельности», глава 9 «Внимание и внимательность», глава 10 «Ощущение и сенсорная организация личности», глава 12 «Память и мнемические свойства личности», глава 14 «Речь и речевые свойства личности», § 4 главы 15 «Воображение и личность»; С. Н. Шабалин — глава 16 § 2 и 4; А. И. Щербаков — глава 1 «Предмет психологии» (совместно с А. И. Раевым).

Рецензенты:

Кафедра психологии Киевского государственного педагогического института им. А. М. Горького. Зав. кафедрой кандидат педагогических наук, профессор Николенко Д. Ф.

Доктор философских наук, профессор Селиванов В. И. Рязанский государственный педагогический институт.

Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. О-28 институтов / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др.; Под ред. В. В. Богословского и др. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1981. — 383 с., ил.

3-е издание пособия переработано применительно к действующей программе курса общей психологии в педагогических институтах. В книге с учетом современных достижений психологической науки освещены общие вопросы психологии, вопросы познавательной деятельности личности, эмоционально-волевая сфера личности, а также индивидуальные особенности личности. Пособие имеет педагогическую направленность.

2-е издание вышло в 1973 г.

О 60602—349 59—81 4309022100
103(03)—81

ББК 88
15

© Издательство «Просвещение», 1973 г.
© Издательство «Просвещение», 1981 г., с изменениями.

ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

Глава I

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ



§ 1 ПОНЯТИЕ О ПРЕДМЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

Любая наука как самостоятельная отрасль человеческого знания имеет свой особый предмет. Предметом науки психологии являются закономерности возникновения, развития и проявления психики вообще и сознания человека как конкретно-исторической личности в особенности. Психология изучает внутренний мир человека как сознательного субъекта общественного развития, который следует учитывать в процессе воспитания и обучения, при прогнозировании поведения и деятельности людей. (Сам термин *психология* происходит от двух греческих слов: «психе» — душа и «логос» — слово, учение.) Однако это краткое определение не дает еще полного представления о психике человека как определенной реальности. Для более полного и правильного понимания предмета психологии необходимо хотя бы в общих чертах раскрыть сущность психических явлений, выступающих в форме *внутренних переживаний* (ощущений, мыслей, чувств), недоступных прямому наблюдению и именуемых психикой, а также формирование знаний о них в истории развития человеческого общества.

Материалистическое и идеалистическое понимание психики. Еще в глубокой древности человек обратил внимание на то, что существуют явления вещественные (окружающая природа, люди, различные предметы) и невещественные (образы различных людей и предметов, воспоминания о них, переживания), таинственные, подчас трудно объяснимые. Не имея возможности правильно понять эти загадочные явления, раскрыть их природу и причины возникновения, люди стали считать их существующими самостоятельно, независимо от окружающего реального мира. Так возникло представление о теле и душе, о материи и психике как *самостоятельных* началах. Позднее возникли и оформились в принципиально противоположные, взаимоисключающие друг друга философские направления: *материализм* и *идеализм*.

Начавшаяся более двух тысяч лет тому назад борьба между материализмом и идеализмом продолжается и в наши дни.

При этом следует иметь в виду, что если появление идеализма можно объяснить низким уровнем знаний людей на ранних ступенях развития человеческого общества, то сохранение идеализма до настоящего времени порождается стремлением эксплуататорских классов использовать идеализм для обоснования и упрочения своего привилегированного положения. На протяжении всей истории человечества идеализм был и остается философией всего реакционного, отживающего.

Сущность идеалистического понимания психических явлений заключается в том, что психика рассматривается как нечто *первичное*, существующее самостоятельно, независимо от материи. Психика, — говорят идеалисты, — это проявление бесплотной, нематериальной основы — «абсолютного духа», «идеи». В зависимости от исторических условий идеализм меняет свои формы, но сущность его остается той же.

В противоположность идеализму материалистическое понимание психики выражается в том, что психика рассматривается как явление *вторичное*, производное от материи, а материя — как первичное, как субстрат (основа), носитель психики.

Первичность материи и вторичность психики убедительно можно доказать тем, что психика возникает только на определенном этапе развития материи. До появления на Земле живых существ, обладающих психикой, существовала неживая природа, возраст которой исчисляется миллиардами лет. Первые живые существа появились только несколько миллионов лет назад. «Естествознание, — писал В. И. Ленин, — положительно утверждает, что земля существовала в таком состоянии, когда ни человека, ни вообще какого бы то ни было живого существа на ней не было и быть не могло. Органическая материя есть явление позднейшее, плод продолжительного развития... Материя есть первичное, мысль, сознание, ощущение — продукт очень высокого развития»¹.

Психика, согласно материалистическому учению, понимается как свойство особым образом организованной материи — мозга. То, что психика действительно является продуктом деятельности мозга, особым свойством его, доказывается многочисленными экспериментами над животными и клиническими наблюдениями над людьми. Так, при определенных поражениях мозга всегда неизбежно наступают изменения психики, и притом вполне определенные: при поражении затылочно-теменных отделов коры левого полушария мозга нарушается ориентировка человека в пространстве, а при поражении височных отделов — восприятие (понимание) речи, музыкальных мелодий. Эти и многие другие примеры показывают, что психика неотделима от деятельности мозга.

¹ Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. — Полн. собр. соч., т. 18, с. 71—72.

Естественнонаучный анализ деятельности мозга дан в трудах *И. М. Сеченова* и *И. П. Павлова*. В работе «Рефлексы головного мозга» *И. М. Сеченов* писал, что психическая деятельность — это рефлекторная, или отражательная, деятельность. Раскрывая рефлекторную природу психики, он писал, что рефлексы головного мозга человека включают три звена. *Первое*, начальное, звено — это возбуждение в органах чувств, вызываемое внешними воздействиями. *Второе*, центральное, звено — процессы возбуждения и торможения, протекающие в мозге. На их основе возникают психические явления (ощущения, представления, чувства и т. д.). *Третье*, конечное, звено — внешние движения и действия человека. Все эти звенья взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Психика — центральное звено рефлекса.

Значение выдвинутых *И. М. Сеченовым* положений велико: во-первых, раскрывается причинная обусловленность психических явлений внешними воздействиями; во-вторых, психика рассматривается как результат протекания физиологических процессов возбуждения и торможения в коре мозга; в-третьих, психика рассматривается как регулятор внешних движений и поведения в целом.

Дальнейшее теоретическое и экспериментальное обоснование рефлекторной теории дано в трудах *И. П. Павлова*. Учение *И. П. Павлова* об условных рефлексах, о временных нервных связях, возникающих в коре головного мозга, раскрыло физиологический механизм психической деятельности.

Современные знания о структуре и способах работы мозга как сложнейшей саморегулирующейся системе позволяют еще глубже понять материалистические основы психических явлений и роль психики как регулятора всей деятельности человека. *Однако изучением физиологических механизмов работы мозга не исчерпывается изучение психики*. Всегда следует помнить, что психика есть отражение мозгом *окружающего мира*. Поэтому она обладает собственным *содержанием*, т. е. тем, что отражает человек в окружающем мире.

Особенности психического отражения. Отражение присуще всей материи. Взаимодействие любых материальных тел приводит к их взаимным изменениям. Это явление можно наблюдать в области механики, во всех проявлениях электрической энергии, в оптике и т. д. То, что психика является своего рода отражением, еще раз подчеркивает ее неразрывную связь, единство с материей. Однако психическое отражение является качественно иным, ему присущ ряд особых свойств.

Чем же характеризуется психика как отражение? Психическое сознание человека рассматривается как результат отражательной деятельности мозга человека, как субъективное отражение объективного мира. Всестороннее раскрытие сущности психики как отражения дано в работах *В. И. Ленина*, и прежде

всего в его труде «Материализм и эмпириокритицизм». «Наши ощущения, наше сознание,— по словам В. И. Ленина,— есть лишь *образ* внешнего мира...»¹.

Психика — это не мертвое, зеркальное отражение, а активный процесс. В. И. Ленин писал: «*Отражение природы в мысли человека надо понимать не «мертво», не «абстрактно», не без движения, не без противоречий, а в вечном процессе движения, возникновения противоречий и разрешения их*»². Ленинская теория отражения является философской основой научной психологии, так как дает правильное материалистическое понимание психики как процесса субъективного отражения действительности. Если в неживой природе отражающий воздействие предмет пассивен и лишь подвергается тем или иным изменениям, то живые существа обладают «самостоятельной силой реагирования»³, т. е. любое *воздействие* приобретает характер *взаимодействия*, которое даже на самых низких ступенях психического развития выражается в адаптации (приспособлении) к внешним воздействиям и в той или иной избирательности ответных реакций.

Психика — это такое отражение, при котором любое внешнее воздействие (т. е. воздействие объективной действительности) всегда преломляется через то психическое состояние, которое имеется в данный момент у конкретного живого существа. Поэтому одно и то же внешнее воздействие может по-разному отражаться разными людьми и даже одним и тем же человеком в разное время и при различных условиях. С этим явлением мы постоянно сталкиваемся в жизни, в частности в процессе обучения и воспитания детей. Так, все учащиеся в классе слушают одно и то же объяснение учителя, а учебный материал усваивают по-разному; ко всем школьникам предъявляются одни и те же требования, а ученики неодинаково воспринимают и выполняют их.

Преломление внешних воздействий через внутренние особенности человека зависит от многих обстоятельств: возраста, достигнутого уровня знаний, ранее сложившегося отношения к данному виду воздействия, степени активности и, самое главное, от сформировавшегося мировоззрения.

Таким образом, содержанием психики являются образы реальных, независимо от нас и вне нас существующих предметов, явлений, событий (т. е. образы объективного мира). Но эти образы возникают у каждого человека своеобразно, в зависимости от его прошлого опыта, интересов, чувств, мировоззрения и т. д. Именно поэтому отражение субъективно. Все это

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 66.

² Ленин В. И. Философские тетради. — Там же, т. 29, с. 177.

³ Энгельс Ф. Диалектика природы. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 20, с. 610.

и дает право сказать, что *психика — субъективное отражение объективного мира.*

Эта особенность психики лежит в основе такого важного педагогического принципа, как необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе их обучения и воспитания. Без учета этих особенностей нельзя знать того, как каждый ребенок отражает меры педагогического воздействия.

Психическое отражение — это правильное, верное отражение. Возникающие образы являются снимками, слепками, копиями существующих предметов, явлений, событий. Субъективность психического отражения ни в какой мере не отрицает объективную возможность правильного отражения реального мира.

Признание правильности психического отражения имеет принципиальное значение. Именно это свойство делает возможным познание человеком мира, установление в нем объективных законов и последующее их использование в теоретической и практической деятельности людей.

Правильность отражения проверяется общественно-исторической практикой человечества. «Для материалиста,— указывал В. И. Ленин,— «успех» человеческой практики доказывает соответствие наших представлений с объективной природой вещей, которые мы воспринимаем»¹. Если мы заранее можем предвидеть, когда произойдет солнечное или лунное затмение, если мы заранее можем рассчитать орбиту полета искусственного спутника Земли или грузоподъемность корабля и последующая практика подтвердит сделанные расчеты; если, изучив ребенка, мы наметим определенные меры педагогического воздействия и, применив их, получим желаемый результат, то все это означает, что мы верно познали соответствующие законы космической механики, гидродинамики, развития ребенка.

Важной особенностью психического отражения является и то, что оно носит *опережающий характер* («опережающее отражение» — П. К. Анохин; «антиципирующая реакция» — Н. А. Бернштейн).

Опережающий характер психического отражения является результатом накопления и закрепления опыта. Именно в процессе многократного отражения определенных ситуаций постепенно складывается модель будущей реакции. Как только живое существо попадает в аналогичное положение, первые же воздействия вызывают всю систему ответной реакции.

Итак, психическое отражение — это активный, многоактный процесс, в ходе которого внешние воздействия преломляются через внутренние особенности того, кто отражает, и поэтому психика является субъективным отражением объективного мира.

¹ Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. — Полн. собр. соч., т. 18, с. 142.

Психика — это правильное, верное отражение мира, проверяемое и подтверждаемое общественно-исторической практикой. Психическое отражение носит опережающий характер.

Все эти особенности психического отражения приводят к тому, что психика выступает в качестве *регулятора поведения* живых организмов.

Перечисленные особенности психического отражения в той или иной мере присущи всем живым существам, высший же уровень развития психики — сознание характерно только для человека. Для того чтобы понять, как возникло сознание человека, каковы его основные особенности, следует рассмотреть развитие психики в процессе эволюции животных.

§ 2. РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ЖИВОТНЫХ

Возникновение психического отражения. Психика является продуктом длительного и сложного процесса развития органической природы. Простейшие микроорганизмы не обладают психикой. Для них характерна более элементарная форма отражения — *раздражимость*. В. И. Ленин называл раздражимость фундаментальным свойством всего живого, являющимся преддверием возникновения психики.

Раздражимость — это свойство живых организмов реагировать изменением своего состояния или движения на внешнее воздействие.

Внешне раздражимость проявляется в двух формах: *притягивание*, приближение, вызываемые положительными воздействиями, и *отталкивание*, избегание при отрицательных воздействиях. Сила и характер ответных реакций зависят не только от силы и особенностей внешнего воздействия, но и от внутреннего состояния живого существа. Так, сытая амеба не реагирует на пищу.

Для собственно психического отражения характерной является реакция живого существа не только на непосредственно биологически значимые раздражители, но и на такие раздражители, которые выполняют функцию сигнала, как бы предупреждают о биологически значимом воздействии. Например, насекомые, ориентируясь на звук, запах, цвет, находят пищу или избегают опасности. Сами по себе звуки, запахи или цвета предметов не являются опасными для насекомых и не могут удовлетворить их потребности в пище, но они являются сигналами, предупреждающими о возможности удовлетворения биологической потребности.

Развитие нервной системы. Появление психической формы отражения как свойства особой материи связано с возникновением простейшей нервной системы. Такая нервная система впервые появляется у кишечнополостных животных (гидра, медуза, актиния). Эта нервная система представляет собою

отдельные нервные клетки с отростками, переплетающимися между собой, и называется *сетевидной* или *диффузной*. При такой нервной системе наблюдаются недифференцированные реакции всего организма на различные раздражители. Здесь еще нет какого-либо управляющего центра.

Управляющий центр появляется на следующем этапе развития нервной системы — *ганглиозной* (узловой или цепочечной) нервной системы. У червей нервные узлы (ганглии) расположены в каждом сегменте тела. Все узлы соединены между собой, и организм действует как единое целое. При этом головной узел устроен значительно сложнее, чем все остальные, и реагирует более дифференцированно на внешние раздражители.

Нервная система, характерная для насекомых, представляет собой дальнейшее развитие и усложнение ганглиозной нервной системы. Здесь уже отчетливо выделяются *брюшной*, *грудной* и *головной* участки. Заметно усложняется головной узел, регулирующий движение конечностей, крыльев и других органов. У высших насекомых (пчелы, муравьи) имеются обонятельные, вкусовые, осязательные, зрительные ощущения.

Психическое отражение, характерное для насекомых, называют *сенсорной стадией развития психики*. На этой стадии отражаются отдельные свойства предметов при их непосредственном воздействии на живое существо, но нет еще отражения предмета в целом. Именно поэтому, реагируя на вибрацию паутины, паук устремляется к запутавшейся в ней мухе, но если посадить паука и муху в стакан, то паук убегает от мухи. Отражается только отдельное свойство — вибрация паутины от движений мухи, но нет отражения мухи как предмета.

У позвоночных животных появляется новый тип нервной системы — *центральной*, для которой характерно выделение *спинного* и *головного мозга*. Развитие центральной нервной системы выражается в постепенной *кортикализации*, т. е. увеличении объема и роли коры головного мозга. Во-вторых, совершается *иерархизация*, т. е. все большее подчинение нижележащих отделов нервной системы вышележащим. В-третьих, происходит усиление целостной деятельности коры головного мозга в единстве со все более точной дифференциацией функций отдельных ее участков.

Развитие центральной нервной системы у различных животных происходит неодинаково и неравномерно. Оно обусловлено образом жизни вида, особенностями среды обитания. Например, у рыб наиболее существенную роль играет обоняние, и в соответствии с этим у них особенно развиты доли мозга, ведающие этой чувствительностью. Для птиц решающее значение имеет зрение, и зрительная область коры получила у них наибольшее развитие. У обезьян и человека ведущую роль играют зрительные ощущения. Зрительная область коры у них развита значительно лучше, чем, например, обонятельная.

С появлением центральной нервной системы появляется и новая форма психического отражения — *перцептивная стадия развития психики*. На этой стадии для животных доступно одновременное отражение нескольких раздражителей и их синтезирование в *образ предмета*. Благодаря этому создается предметное отражение.

Формы поведения животных. Различают три основные формы поведения животных: *инстинкт, навык и интеллектуальную форму поведения*.

Инстинкт. Инстинкт — это врожденная видовая форма поведения. Каждый вид животных имеет присущий только ему набор инстинктов. Конечно, за время жизни особи происходит некоторое совершенствование инстинктов (не случайно поэтому во главе стаи обычно стоит опытный взрослый самец, прошедший длительный жизненный путь), но в основном они остаются неизменными на протяжении всей жизни.

Инстинкт — это шаблонная форма поведения, она оказывается целесообразной при неизменности условий жизни животного. Если же условия меняются, то этого животное не замечает. Оно продолжает действовать по заложенной в генном аппарате программе. Например, действия пчелы, тщательно заделывающей воском каждую соту с медом, кажутся весьма целесообразными. Провели такой эксперимент: прокололи соты с противоположной стороны, и мед вытек. Пчелы так же тщательно заливали их воском.

Птицы улетают на зимовку в южные географические районы, где обычно для них бывают благоприятные условия. Однако некоторые зимы в этих районах оказываются суровыми, многие тысячи птиц гибнут, но не перелетают в более южные области.

Земляная оса, церцелис, поймав добычу, приносит ее к норке и, прежде чем затащить добычу, осматривает помещение. В одном из опытов в этот момент добычу отодвинули. Оса выползла, нашла добычу, подтянула ее к выходу и опять отправилась осматривать жилье. Опыт повторяли десятки раз, и в каждом случае оса шаблонно повторяла всю цепь действий, т. е. выползала, подтягивала добычу и осматривала норку. Инстинктивная форма поведения оказывается целесообразной лишь при сохранении обычных условий и теряет всякую целесообразность при изменении их.

Инстинкт — жестко организованная форма поведения животных. Бобры строят плотины строго определенным образом. Каждый вид муравьев возводит свой вид муравейника. Каждый вид птиц вьет гнезда по-своему, причем это проявляется и у птиц, выведенных в инкубаторе. Последние, помещенные в искусственную обстановку, строили гнездо по шаблону, присущему данному виду птиц.

Шаблонность инстинктов проявляется и в том, что они вызываются строго определенными раздражителями. Эксперименталь-

но было установлено, что сосательные движения щенка начинаются только тогда, когда он прикасается к теплой шерсти. На теплую резиновую грелку подобная реакция отсутствует, когда же подносили к щенку нагретый кусок меха, он начинал искать сосок и производить сосательные движения.

Инстинкты — биологически полезная форма поведения, но она обеспечивает приспособление животных, сохранение вида только по отношению к постоянным и, как правило, основным условиям существования. Более полное и точное приспособление к условиям жизни обеспечивают навыки.

Навык. Навыки в отличие от инстинктов — индивидуально приобретенная форма поведения животных. Навыки вырабатываются у животных как в естественных условиях жизни, так и в процессе их дрессировки человеком.

Навыки формируются у животных *методом проб и ошибок*. Многократное повторение какого-нибудь действия и получение положительного подкрепления при достижении результата приводят к постепенному формированию соответствующей реакции.

В эксперименте перед курицей была поставлена П-образная сетка, а за сеткой насыпано зерно. Курица совершила многократные попытки через сетку попасть к зерну. Таких проб было совершено много десятков, пока случайно курица не обогнула сетку и не достигла зерна. В повторных экспериментах количество ошибочных проб постепенно сокращалось, и у данной курицы вырабатывалась новая форма поведения.

Навык — изменяющаяся форма поведения животных, поэтому без соответствующего подкрепления он постепенно исчезает. Так, в аквариум, разделенный стеклянной перегородкой, в одну секцию была помещена щука, а в другую — маленькие рыбки. Щука сотни раз пыталась схватить рыбок, но ударялась о стекло. Прошло время и у щуки выработался навык: она перестала бросаться на рыбок. Этот навык сохранился и после того, как убрали стеклянную перегородку. Однако скоро навык исчез, и щука начала вести себя обычным образом.

Кроме того, изменение навыка проявляется в *переносе*. У обезьян был выработан навык открывать защелку ящика, где лежал банан, правой передней лапой. Эту лапу прибинтовали к туловищу, обезьяна открыла защелку левой передней лапой. Прибинтовали и ее. Обезьяна стала открывать защелку задней лапой. Когда и это оказалось невозможным — в ход пошли зубы. Перенос навыков в основном характерен для высокоорганизованных животных.

Возможность образования навыков зависит от общего уровня развития животного и от степени соответствия вырабатываемого навыка имеющимся инстинктивным формам поведения. Опытные дрессировщики всегда учитывают это. Очень умело его использовал В. А. Дуров.

Существует теснейшая связь между навыками и инстинктами, которая выражается в том, что наиболее успешно вырабатываются навыки, соответствующие инстинктам. С другой стороны — навыки влияют на инстинкты, подчас тормозят их проявление. Хорошо дрессированная собака берет пищу только из рук хозяина. Здесь навык подавляет один из сильнейших инстинктов — пищевой. Специально обученные собаки с привязанными минами бросались под танки. В этом случае навык подавил не менее сильный инстинкт самосохранения.

В процессе эволюционного развития навыки, соответствующие условиям жизни многих поколений животных, постепенно закрепляются и превращаются в наследуемые формы поведения. Именно в этом и проявляется естественный отбор, обеспечивающий приспособление животных к существующим условиям их жизни.

Интеллектуальная форма поведения. Интеллектуальное поведение — это высший тип поведения животных. Оно наблюдается у высших обезьян и дельфинов.

Интеллектуальное поведение обеспечивает наиболее полное и точное приспособление животных к изменяющимся условиям окружающей среды. На основе многочисленных опытов И. П. Павлов пришел к выводу, что обезьянам доступно изменение сформировавшихся навыков, объединение их в новые комбинации в соответствии с изменением внешней обстановки. Обезьяны, как писал И. П. Павлов, осуществляют «ассоциации ассоциаций». Этим животным доступно целостное отражение отдельных предметов, а также связей между ними, данных непосредственно во внешних признаках.

Установление связей подтверждается многочисленными опытами, которые проводились различными исследователями с обезьянами. Высоко подвешивалась приманка, и обезьяна могла ее достать только палкой, которую нужно было составить из нескольких отрезков. Задача осложнялась тем, что у разных отрезков палки один из концов имел форму квадрата, треугольника или круга, а с другого конца было соответствующей формы углубление. Палку можно было составить лишь правильно подобрав отрезки. После многочисленных проб и ошибок обезьяна справлялась с этой задачей и составленной палкой сбивала приманку. В другом эксперименте перед клеткой обезьяны ставилась кружка, в которой находился мандарин. В ручку кружки была продета лента. Концы ленты располагались так, что обезьяна не могла дотянуться до них лапой. Это можно было сделать с помощью палки, которая лежала перед клеткой. Но и до этой палки обезьяна тоже не могла дотянуться лапой. Это можно было сделать, используя короткую палочку, лежащую в клетке. Совершив много безрезультатных попыток непосредственно достать кружку с мандарином, схватить концы ленты, достать большую палку, обезьяна в конце концов совершила всю цепь необходимых действий:

маленькой палочкой придвинула большую палку, с помощью этой палки, после очень большого количества проб и ошибок, за оба конца ленты (вначале обезьяна все время брала только один конец ленты, тянула за него, лента свободно выходила из ручки, а кружка оставалась на месте) подтянула к себе кружку и взяла мандарин.

Первый из этих опытов свидетельствует о том, что для интеллектуальной формы поведения характерно установление связи между различными формами предметов, а второй — о возможности устанавливать пространственные связи в наглядной ситуации.

Следует отметить еще одну важную особенность интеллектуального поведения высших животных, способность решать так называемые «двухфазные задачи». Суть этих задач заключается в том, что первая часть действий животного непосредственно не ведет к достижению желаемого результата, а только подготавливает необходимые условия. Это проиллюстрировано в только что приведенных примерах. Составление палки из отдельных отрезков прямо не направлено на овладение приманкой, а лишь подготавливает условия для этого. Когда во втором эксперименте обезьяна берет короткую палочку, чтобы достать длинную, это тоже лишь подготовка к решению основной задачи. Особенно отчетливо подготовительный этап заметен в следующем опыте. В длинную трубку была помещена конфета, достать которую лапой нельзя. Рядом лежала широкая щепка, довольно быстро обезьяна попробовала использовать ее, но щепка не проходила в трубку. Тогда обезьяна принялась обкусывать, обламывать ее. Только после этого конфету удалось вытолкнуть из трубки. В возможности совершать подготовительные действия зарождается прообраз изготовления орудий труда, что характерно только для человека.

При решении обезьянами «двухфазных задач» внешне кажется, что они тоже изготавливают орудия труда. Однако у животных не происходит закрепления *функций орудия* за палками и щепками, которыми они пользовались для решения задач. Одной из причин этого является то, что изготовление орудий труда человеком отделено по времени от использования этих орудий, т. е. первая, подготовительная, фаза становится *автономной и независимой от фазы использования*. У животных эти фазы следуют одна непосредственно за другой.

Итак, интеллектуальная форма поведения характеризуется тем, что она обеспечивает достаточно точное приспособление животных к изменяющимся условиям; при ней оказывается возможным не только отражение отдельных предметов, но и внешних связей между ними; эта форма поведения может включать в себя подготовительный этап, обеспечивающий успешное решение основной задачи.

§ 3. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Биологические предпосылки возникновения сознания человека. По многим анатомическим и физиологическим признакам имеется значительное сходство между человеком и обезьяной. Это объясняется тем, что человек и обезьяна имели общего предка. Человекообразная обезьяна и человек произошли от древней ископаемой обезьяны — дриопитека (древесная обезьяна).

Физическое формирование человека происходило на протяжении длительного времени и охватывает период примерно около одного миллиона лет.

Данные археологии позволяют последовательно проследить процесс формирования физического строения человека. Древнейшим предком человека является питекантроп — обезьяночеловек, в строении тела которого сочетались признаки обезьяны и человека. По сравнению с обезьяной питекантроп обладал мозгом с большим весом — 800—900 г, в то время как наибольший вес мозга обезьяны 600 г. Питекантропы имели иное строение конечностей, что было обусловлено переходом к прямохождению и началом изготовления орудий труда. Общими с обезьяной были такие признаки, как покаты́й лоб, массивная нижняя челюсть, далеко выступающие надглазные дуги, не вертикальное, а значительно наклоненное вперед положение тела.

К этой же группе обезьяночеловека относятся — *синантроп* (китайский человек, поскольку останки были найдены в Китае) и *гейдельбергский человек* (останки найдены близ города Гейдельберга). Есть данные, которые свидетельствуют о том, что синантроп пользовался огнем и изготавливал более разнообразные и более совершенные орудия труда. Вес мозга синантропа достигал 1000—1200 г.

Следующую ступень физического развития человека характеризует *неандерталец* (останки были найдены в XIX веке в Гер-



мании в долине Неандерталь). Неандертальцы жили 300—100 тысяч лет назад. Для неандертальца характерным было массивное телосложение, рост 160—170 см, не вполне выпрямленное положение тела, отсутствие подбородочного выступа, покатый, хотя и в меньшей степени, чем у питекантропа, лоб, резко выступающие надглазные дуги.

Более высокую ступень физического развития человека, имеющего строение, характерное для современного типа людей, представляет *кроманьонец*. Свое название он получил от местности во Франции — Кро-Маньон, где впервые в 1886 г. были найдены его останки.

Кроманьонец имел прямую походку, четкий подбородочный выступ, высокий прямой лоб, обычные для современного человека надбровные дуги. Многие антропологи считают физическое строение тела кроманьонца в основном соответствующим строению тела современного человека. Кроманьонцы появились примерно 25 тысяч лет назад. Важнейшими биологическими предпосылками превращения обезьяны в человека были вертикальное положение тела обезьян и стадный образ их жизни.

Вертикальное положение тела оказалось существенной предпосылкой возникновения человека, так как приводило к расширению кругозора обезьяны и к дифференциации передних и задних конечностей.

Расширение кругозора, возможность видеть дальше, давало больше информации мозгу и тем самым способствовало его более интенсивному развитию. Освобождение передних конечностей от выполнения только функции опоры и передвижения создавало возможность использовать их для захвата предметов, манипулирования ими. Манипуляция предметами в свою очередь приводила к формированию мелких, скоординированных движений, что совершенствовало как сами передние конечности, так и те центры мозга, которые управляли подобными движениями. Рассмотрение предмета с различных сторон, восприятие таких его свойств, как вес, форма, характер поверхности, степень твердости, формировали различные органы чувств и соответствующие им участки мозга.

Расширение кругозора, дифференциация функций передних и задних конечностей и совершающееся в единстве с этим развитие мозга способствовали появлению принципиально новых пот-



Рис. 3. Кроманьонец.

ребностей. Кроме пищевой, оборонительной, половой и других, имеющих чисто биологический характер, зарождается *потребность в ориентировочно-поисковой деятельности*, которая имеет не только биологический смысл. Эта потребность знаменует собой зарождение познавательного отношения к действительности, которое характерно для человека.

Стадный образ жизни обезьян предполагал совместную жизнедеятельность, в процессе которой дифференцировались обязанности между отдельными представителями стада. Такая специализация отдельных особей наблюдается и у современных животных, ведущих стадный образ жизни. Совместная деятельность при дифференциации обязанностей порождала необходимость общения. Необходимость общения формировала систему сигналов, послужившую основой для зарождения членораздельной человеческой речи. Зарождение и развитие речи приводило к совершенствованию голосового аппарата, к усложнению и развитию сложнейшей речевой системы мозга, которую И. П. Павлов назвал *второй сигнальной системой*, к усложнению и качественному изменению характера общения.

Вертикальное положение тела обезьян и стадный образ их жизни — это чисто биологические предпосылки возникновения человека, но их реализация непосредственно подводит к возникновению социально-исторических условий появления человека.

Роль труда в происхождении и развитии сознания человека. Биологические предпосылки создавали лишь возможность для появления сознания человека. Решающим условием, благодаря которому возникло сознание человека, явился труд. «...Труд, — пишет Ф. Энгельс, — создал самого человека» ¹.

Трудовая деятельность предполагает изготовление орудий труда. *Именно изготовление орудий труда и является показателем появления человека.*

Изготовление орудий труда характеризуется тем, что действия человека непосредственно не направлены на удовлетворение той или иной биологической потребности. Длительное время обкалывая каменное рубило, человек совершал действия, которые прямо не удовлетворяли его потребности в пище или в защите от диких животных. Такие действия могли совершаться только в том случае, если человек, приступая к ним, мог заранее предвидеть результат своего труда и видеть в изготавливаемом рубиле то средство, с помощью которого он будет более успешно удовлетворять свои естественные потребности. Иначе говоря, здесь мотивом деятельности оказывается не непосредственная потребность, а заранее предполагаемый результат труда. Этот предполагаемый результат труда и выступает в качестве цели, которой подчинена совершаемая деятельность.

¹ Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 20, с. 486.

Таким образом, именно в процессе изготовления орудий труда неизбежно начинает складываться целенаправленная деятельность, присущая человеку.

Изготовление орудий труда приводило к тому, что люди вступали в новые, качественно иные отношения друг с другом.

Это происходило потому, что *отношения между людьми стали определяться отношением к орудиям труда.*

В период первобытнообщинного строя, пока существовала общественная собственность на орудия и средства производства, они определяли или, во всяком случае, влияли на отношения людей с точки зрения их личного участия в создании этих орудий, уровня мастерства по их изготовлению и т. д. С момента же появления частной собственности на орудия и средства производства отношение к ним стало определять классовую структуру общества, а в конечном счете все другие отношения, в которые так или иначе вступали люди. Ликвидация частной собственности в условиях социалистического общества привела к коренной перестройке всей системы отношений между членами этого общества.

С момента изготовления орудий труда иные отношения между людьми стали складываться и потому, что в орудиях труда накапливается «овеществленный» опыт человечества. Каждое новое поколение людей получает готовые орудия труда и опыт по их изготовлению. Поэтому отношения между людьми разных поколений оказываются не сводимыми к наследованию только биологических признаков. Люди наследуют и *социально-исторический опыт*, накапливаемый и сохраняемый прежде всего в орудиях и средствах производства материальных благ.

Начало изготовления орудий труда знаменует собой начало новых отношений человека к окружающей природе. Эти отношения опосредуются теми орудиями труда, которыми владеет человек. В зависимости от уровня развития орудий труда различным становится воздействие человека на природу, возможности ее изменения и приспособления к нуждам человека.

Изменяя окружающую природу, человек изменяет и свою собственную природу. «Труд, — писал К. Маркс, — есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. Веществу природы он сам противостоит как сила природы. Для того, чтобы присвоить вещество природы в форме, пригодной для его собственной жизни, он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу»¹.

¹ Маркс К. Капитал, т. 1. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 23, с. 188.

В процессе трудовой деятельности совершенствовались и развивались функции руки человека. Для руки оказалось доступным не только совершать хватательные движения, удерживать предмет, но рука стала и органом познания. Именно в процессе труда развивался двигательный аппарат руки и она становилась органом осязания, позволяющим определять различные свойства объектов. Все это позволило Ф. Энгельсу назвать руку человека и органом труда и продуктом труда.

В процессе трудовой деятельности развивалась речь человека. Целенаправленный характер человеческой деятельности, необходимость общения в процессе труда, согласования своих действий, необходимость обмена и передачи опыта, накапливаемого в процессе труда, все это, с одной стороны, создавало условия для развития речи, а с другой — приводило к тому, что только благодаря развитию речи оказывалось возможным развитие и совершенствование самого человека. «Сначала труд, а затем и вместе с ним членораздельная речь, — писал Ф. Энгельс, — явились двумя самыми главными стимулами, под влиянием которых мозг обезьяны постепенно превратился в человеческий мозг, который, при всем своем сходстве с обезьяньим, далеко превосходит его по величине и совершенству»¹.

Важнейшим следствием трудовой деятельности людей, в равной мере и условием развития этой деятельности, явилось возникновение человеческого общества. «Наверное, протекло сотни тысяч лет, — в истории Земли имеющие не большее значение, чем секунда в жизни человека, — отмечает Ф. Энгельс, — прежде чем из стада лозящих по деревьям обезьян возникло человеческое общество. Но все же оно, наконец, появилось. И в чем же опять мы находим характерный признак человеческого общества; отличающий его от стада обезьян? В *труде*»². Общение далеких предков человека внутри стада, имевшее инстинктивно-биологический характер, сменилось общением людей, в основе которого лежит их трудовая деятельность.

Итак, появление человека, возникновение и развитие его сознания обусловлено возникновением трудовой деятельности, появлением на этой основе иной системы отношений, образованием человеческого общества, оказывающим непосредственное воздействие на развитие психики, сознания человека.

§ 4. СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Общественно-историческая природа сознания. В процессе трудовой деятельности людей развиваются производительные силы общества и изменяются производственные отношения, а это приводит и к изменению сознания людей. На определенном этапе

¹ Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 20, с. 490.

² Там же, с. 490—491.

исторического развития общественные отношения приобретают классовый характер. Классовым становится и сознание людей.

В истории человеческого общества происходила смена общественных формаций, изменялась классовая структура общества, соответствующие изменения происходили и в сознании людей. Классовым сохранился сознание людей до тех пор, пока будут существовать общественные классы.

К коренным изменениям в сознании людей привела Великая Октябрьская социалистическая революция, в результате которой было создано общество без антагонистических классов. Развитие и формирование сознания советских людей и определяется теми общественными отношениями, которые существуют в условиях развитого социалистического общества.

Первым направлением, по которому совершается историческое развитие сознания человека, является постоянное изменение его классовой направленности.

Вторым направлением исторического развития сознания человека является постоянное изменение его содержания в результате все более глубокого и полного познания объективного мира. Активно воздействуя на окружающую природу, создавая собственную историю, люди познают закономерности природы и общества, познают закономерности собственного сознания.

В результате познания природы и общества сознание людей не только обогащается все большим количеством знаний, но и приобретает новые качественные особенности: сознание начинает носить все более и более *обобщенный* и *абстрактный* характер. Обобщенный и абстрактный характер сознания является следствием проникновения в сущность явлений, установления общих законов, отражающих целостную картину окружающего мира.

Развитие обобщенности и абстрактности сознания является *третьим* направлением, характеризующим историческое развитие сознания человека.

Сознание — продукт общественно-исторического развития человечества, и поэтому процесс развития сознания, каждый акт его проявления определяются всем ходом развития человеческого общества и теми реальными социальными условиями, которые существуют в каждый данный исторический период.

Различия психики животных и сознания человека. Рассматривая в первом параграфе настоящей главы особенности психического отражения, мы давали характеристику психики в целом, не выделяя особенности, присущие высшему этапу ее развития — сознанию человека. Отражение действительности на уровне сознания характеризуется всеми теми особенностями, которые имеет психическое отражение. Однако каждая из этих особенностей на уровне сознания обладает качествами, присущими только сознанию человека. Кроме того, для сознания характерен и ряд специфических свойств, которые не наблюдаются в психике животных.

Сознание, как и психика в целом, является процессом отражения, однако этот процесс на уровне сознания совершается значительно сложнее и одновременно протекает в трех взаимосвязанных направлениях.

Прежде всего, отражение окружающего мира различно на разных этапах исторического развития. Характер этого отражения всегда зависит от существующих социально-экономических условий. Иначе говоря, сознание человека изменяется, как уже отмечалось, в *историческом* плане. О таком изменении, конечно, не приходится говорить применительно к психике животных.

Процесс отражения окружающего мира не остается неизменным и на протяжении жизни каждого человека, т. е. сознание изменяется в *онтогенетическом* плане. Особенности отражения в этом случае оказываются обусловленными возрастом и приобретенным опытом. На первый взгляд кажется, что подобные изменения происходят и в психике животных, где тоже имеет место изменение отражения на протяжении жизни животного. Но это лишь чисто внешнее сходство. Изменение психики животных оказывается обусловленным лишь опытом *данной* особи, человек же может присвоить общественно-исторический опыт *всего* человечества.

Различным оказывается отражение и на разных этапах каждого данного акта познания, в процессе перехода от незнания к знанию, от неполных, неглубоких знаний к всесторонним существенным, от чувственного познания к логическому, абстрактному. В этом случае изменение отражения протекает в *гностическом* плане. У животных вообще не существует познавательного отношения к действительности.

Единство исторического, онтогенетического и гностического в отражении человеком окружающего мира является первой чертой, отличающей сознание человека от психики животных.

Сознание человека является активным отражением объективной действительности, но уровень и характер этой активности качественно иные. Психическое отражение обеспечивает животным приспособление к внешним условиям, животные лишь более или менее полно могут использовать то, что дает природа. «Сознание человека, — писал В. И. Ленин, — не только отражает объективный мир, но и творит его»¹.

Активное преобразование действительности доступно человеку потому, что он познает объективные законы ее и в соответствии с ними определяет цели своей деятельности. «Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю»².

¹ Ленин В. И. Философские тетради. — Полн. собр. соч., т. 29, с. 194.

² Маркс К. Капитал, т. 1. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 23, с. 189.

Активность человеческого сознания, характеризующаяся творческим преобразованием действительности и целенаправленностью, является второй чертой, отличающей сознание человека от психики животных.

Как для психики животных, так и для сознания человека характерным является то, что внешние воздействия преломляются через ранее сложившиеся внутренние особенности. И в том и в другом случае имеет место субъективное отражение объективного мира. Но субъективность отражения принципиально разная. Во-первых, о субъективности отражения на уровне психики животных можно говорить условно, понимая под субъективностью лишь то, что отражение действительности каждым животным несколько различно. Человек же выступает как субъект познания, поскольку его познание носит сознательно целенаправленный характер и он осознает то, что отражает. Во-вторых, различным оказывается опыт, через который преломляются внешние воздействия у животных и у человека. Опыт животных складывается на основе только его жизнедеятельности и носит конкретно-ситуативный характер. Опыт человека включает не только то, что он приобретает в процессе собственной практической деятельности, но и обобщенный опыт, накопленный человечеством. В-третьих, разной оказывается вся анатомо-физиологическая основа, посредством которой совершается преломление внешних воздействий через внутренние особенности животного и человека.

Целенаправленное осознанное субъективное отражение объективного мира, опирающееся на обобщенный опыт познания действительности человечеством, является третьей чертой, отличающей сознание человека от психики животных.

Отражение действительности присуще и животным и человеку. Однако оно обеспечивает животным лишь регуляцию поведения с целью приспособления к окружающему миру. В биологической борьбе за существование выживают те животные, которые, отражая изменяющиеся внешние условия, успешно к ним приспосабливаются. Проверяемое практикой отражение мира на уровне сознания представляет собой процесс познания мира в его существенных связях и отношениях.

Отражение мира в форме познания его существенных связей и отношений является четвертой отличительной особенностью сознания человека от психики животных.

Овеществление продуктов человеческого труда, обобщение накапливаемого опыта в слове и сохранение его в понятиях позволяет людям сознать не только настоящее, но и знать свое прошлое. Сравнивая прошлое и настоящее, человек получает возможность раскрыть объективные причинно-следственные связи. Зная причинно-следственные связи, человек может предвидеть будущее. Для сознания человека характерно не просто опережающее отражение, как это имеет место у животных, но и прогнозирование будущего.

Прогнозирующий характер человеческого сознания является пятой чертой, отличающей его от психики животных.

Специфической особенностью сознания человека является и то, что оно проявляется в определенном отношении к объективной действительности. Человек не только познает окружающий мир, но так или иначе *относится* к нему.

Отношение человека к действительности свидетельствует о том, что он выделяет себя из окружающего мира, осознает себя как субъекта познания, активного воздействия на объективную действительность и собственного отношения к ней. Все это выражается в самосознании человека.

Самосознание является шестой чертой, отличающей сознание человека от психики животных.

Сознание и самосознание. Самосознание — это такая форма сознания, которая проявляется в осознании человеком самого себя. Человек осознает себя в процессе своих *взаимоотношений* с окружающими людьми и в процессе собственной деятельности.

Только на основе возникновения отношения к окружающим людям, познания их особенностей становится возможным и осознание самого себя. К. Маркс писал: «...человек сначала смотрит, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку»¹.

В процессе познания других людей, их отношения к себе, своего отношения к ним у человека складывается и определенное отношение к самому себе. Этот процесс проходит длительный и сложный путь развития. Лишь по мере того как в процессе общения обнаруживаются все новые и новые свойства людей и эти свойства формируются у данной личности, происходит их осознание, складывается самооценка. Самооценка всегда и обязательно зависит от того, как данного человека оценивают окружающие люди, коллектив, к которому он принадлежит.

Не менее важное значение имеет осознание человеком себя в процессе собственной деятельности.

Уже при изготовлении каждого орудия труда у человека появлялась все большая и большая возможность увидеть в готовом орудии не только исходный природный материал, но и результат собственной деятельности. Держа в руках каменный топор, человек видел в нем не только камень, но и плод своей деятельности: усилия, которые он затратил, уровень своего мастерства, эффективность приемов и приспособлений, которые были использованы для успешного завершения работы. Постепенно накапливая подобные наблюдения, человек начинал осознавать свои возможности, особенности своей деятельности, свое отношение к совершаемой деятельности.

¹ Маркс К. Капитал, т. 1.— Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 23, с. 62.

В знании возможностей, особенностей собственной деятельности и отношения к ней также проявляется самосознание человека.

Для человека характерны различные уровни развития самосознания. Об этих уровнях можно говорить в двух взаимосвязанных планах: в *социальном* и *гносеологическом*. Развитие самосознания в социальном плане выражается в том, что первоначально ребенок начинает себя осознавать лишь как индивида, т. е. осознавать свое тело как принадлежащее ему, выделять себя от окружающих. Затем происходит осознание себя как представителя определенной группы или коллектива и, наконец, осознание себя как гражданина определенного государства.

Развитие самосознания в гносеологическом плане проявляется во все более полном, глубоком и разностороннем познании человеком самого себя, собственной интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевых свойств, уровня способностей, качеств темперамента и характера.

Осознание себя в социальном плане тесно связано с развитием самосознания в гносеологическом плане. Более полные знания о самом себе позволяют глубже и шире понять свою социальную роль. С другой стороны, только на основе правильной социальной оценки возможно объективно осознать различные стороны собственной личности.

Развитие самосознания имеет исключительно важное значение для самовоспитания человека. Анализируя свою деятельность, отношение к себе окружающих, свое отношение к ним, человек получает возможность вносить необходимые коррективы в свое поведение, стремиться к тому, чтобы преодолеть те или иные отрицательные качества и сформировать положительные. Знание своих особенностей позволяет человеку занимать *активную позицию по отношению к самому себе*, совершать действия, направленные на преобразование собственной личности в желаемом направлении. Благодаря самосознанию человек осознает себя как личность, включенную в систему социальных отношений с другими людьми, в процесс общественно значимой деятельности.

§ 5. ПРИНЦИПЫ, СТРУКТУРА И ЗАДАЧИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Советская психология, опирающаяся на марксистско-ленинскую философию, рассматривает психику, сознание как особую форму отражения объективной реальности. Задачей психологии является изучение психики в ее филогенетическом и онтогенетическом развитии на уровне человека и животных. Советская психология изучает процессы, состояния и свойства человека на разных этапах его *развития*, а также закономерности его *формирования* как активного деятеля социального прогресса,

Одним из основных принципов советской психологии является *принцип детерминизма*. Этот принцип означает, во-первых, что все психические явления, как и психика в целом, понимаются как *вторичное* образование, как явления причинно обусловленные объективной действительностью, как отражение этой действительности. Во-вторых, этот принцип означает, что все психические явления рассматриваются как *обусловленные* деятельностью мозга. В-третьих, данный принцип предполагает при изучении психических явлений обязательное установление *причин*, которые вызвали эти явления.

В современной советской психологии сознание и деятельность рассматриваются в единстве. Это *единство сознания и деятельности* также является одним из исходных принципов нашей науки. Суть данного принципа заключается в том, что деятельность понимается как *условие возникновения, фактор формирования и объект приложения* сознания человека. Во-вторых, деятельность понимается как *форма активности сознания*. Если понимание сознания как отражения подчеркивает его вторичный характер, показывает, что оно есть адекватное (т. е. вполне соответствующее действительности) отражение, то понимание сознания как деятельности свидетельствует об активном характере сознания, указывает на то, что отражение действительности ведет не только к возникновению идеальной модели окружающего мира, но и к возможности его преобразования. Принцип единства сознания и деятельности означает, что *сознание есть регулятор поведения и действий человека*. Единое рассмотрение сознания и деятельности в психологии находит свое выражение и в том, что они всегда изучаются как присущие социально и исторически определенной личности.

Генетический принцип, во-первых, выражается в том, что все психические явления рассматриваются как постоянно количественно и качественно *изменяющиеся и развивающиеся*. Во-вторых, этот принцип означает, что правильная и полная характеристика любого психического явления возможна только в том случае, если одновременно выясняются характерные его особенности в *данный момент, история* или причины возникновения психического явления, возможные *перспективы* его последующих изменений.

Психология как наука призвана не просто описывать различные психические явления, но обобщать их, объяснять и раскрывать их сущность, устанавливая определенные закономерности, на основе которых можно было бы выяснять причины психических явлений и прогнозировать их появление в будущем.

При характеристике психологии как науки следует отметить некоторые особенности психологических знаний.

Во-первых, это знания о явлениях, которые непосредственно присущи каждому из нас. Каждый человек имеет *ощущения*, в его *памяти* постоянно сохраняются различные *представления*

каждый человек непрерывно переживает *чувства* и т. д. В науке психологии содержатся обобщенные и отвлеченные знания об этих явлениях. *Первая* особенность психологических знаний и заключается в том, что это обобщенные и отвлеченные знания о *непосредственно присущих* каждому из нас психических явлениях.

Во-вторых, психологические знания характеризуются *несовпадением их житейского и научного смысла*. В быту люди широко используют термины и понятия психологии. Границы их четко не очерчены, разные люди в одни и те же термины и понятия вкладывают подчас различное содержание. Научные понятия закрепляют определенное содержание и едины по своему объему и значению. При недостаточно глубоком овладении научными знаниями иногда возникает ложное мнение о действительном усвоении психологии, в то время как в лучшем случае имеются лишь самые общие, не систематизированные и отрывочные сведения об отдельных сторонах тех или других психических явлений.

Третья особенность психологических знаний — важность их для *формирования* диалектико-материалистического мировоззрения, для самопознания и самовоспитания.

Структура психологии. Психологическая наука на современном этапе развития представляет собой сложную и разветвленную систему научных дисциплин. Отдельные области психологии тесно связаны между собой.

Можно выделить следующие области психологии (в основу классификации положен объект психологического изучения).

Общая психология исследует наиболее общие закономерности психической деятельности взрослого нормального человека. Содержанием общей психологии являются также основные принципы науки, ее методы, система понятий, обобщенная и абстрагированная на основе исследований, проведенных в различных отраслях психологии.

Возрастная психология изучает закономерности психического развития человека, становление различных психических процессов и психических свойств личности. В возрастной психологии могут быть выделены такие разделы, как детская психология, психология подростка, психология юности, психология взрослого человека, психология старости. Задачей возрастной психологии является раскрытие возрастных особенностей, установление закономерностей переходов от одного возраста к другому, нахождение сензитивных (наиболее благоприятных) периодов формирования различных психических свойств личности.

Педагогическая психология исследует психологические основы обучения и воспитания и непосредственно связана с возрастной психологией, так как психологические закономерности обучения и воспитания не могут быть раскрыты без учета возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых. С другой стороны,

возрастные изменения во многом определяются особенностями педагогических воздействий.

Исследования в области педагогической психологии позволяют более правильно определять содержание обучения и воспитания, выяснять различные требования к учебникам и учебным пособиям, находить и обосновывать рациональные методы обучения и воспитания, которые обеспечивают управление умственной деятельностью и поведением школьников, способствуют их психическому развитию. Педагогическая психология изучает также вопросы взаимоотношений учителя и учащихся, требования, предъявляемые к личности учителя, раскрывает содержание и процесс формирования педагогических способностей. Особое место в педагогической психологии занимают вопросы, связанные с обучением в профессионально-технических училищах, обучением в высшей школе, в школе взрослых и т. д.

Психология труда исследует психологические основы трудовой деятельности, изучает профессионально важные качества личности применительно к той или другой специальности, различные проблемы профессиональной ориентации и профессионального отбора, изучает вопросы научной организации труда, исследует психологические основы повышения производительности труда и отношений в трудовом коллективе.

Инженерная психология — один из разделов психологии труда, выделившийся в самостоятельную психологическую дисциплину. Инженерная психология исследует вопрос о взаимодействии человека с машиной, причем главным образом в условиях высокой степени механизации и автоматизации производства, в различных автоматизированных системах управления. Наиболее часто здесь изучается деятельность операторов, управляющих различными производственными процессами.

Космическая психология — новая, теперь уже самостоятельная отрасль психологии труда. Космическая психология возникла в связи с полетами человека в космос. Необходимость выделения космической психологии диктуется тем, что при космическом полете создаются особые, не существующие на Земле условия не только для физического, но и для психического состояния человека. Космическая психология занимается вопросами волевой и моральной подготовки космонавтов, психологическим обоснованием методов обучения и тренировки. Она изучает психические проявления в моменты максимальных нагрузок и состояния невесомости, составляет космические профили, отражающие специфику психической деятельности космонавта на старте, в полете, при посадке, в условиях длительной изоляции и т. д.

Военная психология занимается психологией человека в военной обстановке, в условиях боя, высокой меры опасности; в условиях, требующих быстрых реакций, высокой меры ответственности за принимаемые решения. Важной задачей военной психо-

логии является психологическая разработка вопросов военного обучения и воспитания.

Психология спорта разрабатывает психологические основы обучения и воспитания спортсменов, изучает законы выработки спортивных навыков и умений, исследует поведение спортсменов в условиях соревновательной борьбы, раскрывает закономерности формирования волевых и моральных качеств, необходимых для достижения победы в спортивных состязаниях.

Психология искусства рассматривает психологические компоненты деятельности, направленной на создание произведений искусства, раскрывает закономерности восприятия человеком этих произведений, изучает законы возникновения и протекания различных чувств, вызванных художественными произведениями. Важной задачей психологии искусства является разработка вопросов, связанных с эстетическим воспитанием и развитием музыкальных, художественных и литературных способностей.

Социальная психология изучает психические проявления различных социальных общностей: групп, коллективов (их настроения, общественного мнения, подражания и т. д.), характер взаимоотношений людей в группах и коллективах, положение личности в них, проблемы лидерства и подчинения. Внимание к социальной психологии постоянно возрастает. И это понятно: все большее значение приобретает единая коллективная деятельность людей, все более широкими становятся коммуникации, и поэтому, с одной стороны, все большую роль в формировании личности начинает играть коллектив, а с другой — все более необходимыми и важными становятся такие черты личности, которые характеризуют человека как активного члена коллектива.

Юридическая психология изучает проблемы, связанные с психологическими аспектами следствия, анализа свидетельских показаний, требований к допросу и т. д. Эта отрасль исследует также психологические особенности личности преступника, мотивы преступления, психологию заключенного, психологические основы перевоспитания преступников.

Медицинская психология занимается вопросами психотерапии, психогигиены, вопросами общения врача и больного.

Патопсихология исследует различные формы нарушения нормальной психической деятельности людей, различные нарушения нормального психического развития. Имеется несколько направлений в этой отрасли психологии: олигофренопсихология (изучает патологические случаи психического развития, связанные с врожденными дефектами мозга); тифлопсихология (изучает психологию людей, не имеющих зрения или слабовидящих); сурдопсихология (исследует психологические особенности, связанные с нарушением слуха).

Сравнительная психология занимает особое место среди других отраслей психологии, так как изучает психику животных. Значение данного направления психологии заключается в том,

что, изучая психику животных, и особенно высших животных, удастся раскрыть предысторию сознания человека.

Таковы основные области современной психологической науки. Их перечень и характеристика свидетельствуют о том, что постоянно идет процесс появления все новых и новых направлений в психологии. Это и понятно. Все большее значение приобретает знание возможностей человека, различных его психических особенностей в самых разных областях человеческой деятельности.

Однако современная психология характеризуется не только появлением новых ее областей, но установлением все более полных и тесных связей между отдельными ее частями. Этот процесс идет как бы в двух планах. Происходит взаимное обогащение одних отраслей за счет данных, полученных в других отраслях, и в то же время каждая отрасль начинает приобретать все более целостный и систематизированный характер.

Психология накапливает все новые и новые факты, конкретизирующие и подтверждающие основные положения *диалектического материализма*. Прослеживая, как внешние условия определяют протекание различных психических процессов, как эти процессы влияют на формирование тех или иных свойств личности, психология раскрывает причинную обусловленность психических явлений внешними объективными воздействиями и тем самым конкретизирует одну из сложнейших форм всеобщей взаимосвязи — причинную связь.

Изучая закономерности формирования личности при определенных общественно-исторических условиях, психология конкретизирует важные положения *исторического материализма*.

Изучение познавательной деятельности человека, процессов формирования представлений и понятий служит конкретизацией ряда положений марксистско-ленинской *теории познания*.

Определенное значение психология имеет и для других общественных наук (*политэкономии, истории, искусствоведения*), так как во всех этих науках изучается сознательная деятельность человека, т. е. те вопросы, которыми занимается психология.

Неразрывная связь существует между психологией и *естественными науками*, и в первую очередь между психологией и *физиологией высшей нервной деятельности, которая изучает материальную основу психики — деятельность мозга и нервной системы*.

Особое значение имеет психология для педагогики, так как знание закономерностей развития личности, возрастных и индивидуальных особенностей детей дает теоретическое обоснование и указывает практические пути создания наиболее эффективных методов обучения и воспитания.

Психологические знания позволяют учителю увидеть *возрастные и индивидуальные особенности детей*, вовремя обнаружить зарождение у них новых, более прогрессивных навыков познава-

тельной деятельности, новых чувств, новых черт воли и формирующегося характера. Психологическое изучение детей дает возможность учителю видеть перспективу развития ребенка и позволяет правильно проектировать процесс формирования личности школьника, находить наиболее эффективные пути и методы работы с детьми.

Психологические знания нужны учителю и для того, чтобы предъявлять определенные требования к самому себе и развивать у себя качества личности, необходимые для успешного обучения и воспитания школьников.

Знания психологии очень важны и для *самовоспитания*. Научное понимание психических явлений позволяет каждому человеку правильно оценить свои сильные и слабые личностные качества, определить индивидуальные особенности своей наблюдательности, памяти, мышления, чувств, темперамента, характера и т. д.; правильно и сознательно направлять свои усилия на развитие положительных и преодоление отрицательных свойств собственной личности.

Большую роль психология играет в формировании диалектико-материалистического *мировоззрения*, в атеистическом воспитании людей. Материалистическое понимание психических явлений освобождает человека от религиозных предрассудков и суеверий, позволяет правильно понимать собственную душевную жизнь, находить научное объяснение таинственным, на первый взгляд, фактам.

Поскольку психология изучает природу психических явлений, особенности познавательной, эмоциональной, волевой деятельности и закономерности формирования психических свойств личности, психологические знания необходимы везде, где люди вступают в те или иные отношения, где совершается сознательная, целенаправленная деятельность человека. Особенно эти знания нужны в практике воспитания и обучения подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

- Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 20.
- Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. — Полн. собр. соч., т. 18.
- Ленин В. И. Философские тетради. — Там же, т. 29.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1977.
- Павлов И. П. Условный рефлекс. — Полн. собр. соч. 2-е изд. М. — Л., Изд-во АН СССР, 1951, т. III, кн. 2.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., Изд-во АН СССР, 1957.
- Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М., Изд-во АН СССР, 1961.
- Тих Н. А. Предыстория общества. Изд-во ЛГУ, 1970.
- Ярошевский М. Г. История психологии. М., Мысль, 1976.



Наука не может развиваться, если не будет постоянно пополняться все новыми и новыми фактами. Правильное и успешное ее развитие возможно только в том случае, когда она использует для накопления фактов научно обоснованные методы. Обоснование методов предполагает раскрытие взаимосвязи между философским пониманием предмета науки и методами реализующими его в практике исследований. Иначе говоря, обоснование методов заключается в установлении связи между методологией и методикой данной науки.

Применительно к психологии это положение означает, что философское понимание психики определяет основные требования к методам исследования, к их построению, организации и анализу результатов. Так, идеалистическое понимание психики приводило к тому, что основным методом психологии признавался метод самонаблюдения. И это понятно. Если психика рассматривалась как нечто существующее самостоятельно, как какое-то самостоятельное начало, то никаких иных путей для изучения психических явлений принципиально и быть не могло.

Диалектико-материалистическое понимание психики как особого свойства мозга, заключающегося в отражении реальной действительности, стало основой для создания объективных методов изучения психики и определило принципы построения психологических исследований.

§ 1. ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Объективность изучения психических явлений. Этот принцип прежде всего означает, что при изучении психических явлений всегда следует стремиться к установлению материальных причин их возникновения. В силу этого данный принцип требует, чтобы любые психические явления рассматривались в единстве с теми внешними причинами и внутренними условиями, в которых они возникают и проявляются. Построение психологических исследований в соответствии с принципом объективности означает практическую реализацию одного из основных принципов советской психологии — принципа *детерминизма* — причинной обусловленности психических явлений.

Принцип объективности требует также изучать человека в процессе его деятельности, так как о психических особенностях человека можно судить только по его реальным поступкам.

Исходя из этого принципа, необходимо изучать психические явления как в наиболее типичных, так и нетипичных для данного человека условиях. Только в таком случае можно всесторонне охарактеризовать человека и не упустить ничего существенного. Всестороннему анализу должны быть подвергнуты все полученные факты, в том числе противоречащие друг другу. Противоречивые факты должны привлечь особенно пристальное внимание, их ни в коем случае нельзя просто отбросить, а обязательно следует либо найти им объяснение, либо провести дополнительное изучение.

Принцип объективности также требует, чтобы используемые в исследовании методы и позиция самого исследователя не влияли на получаемые результаты. Принцип объективности должен сохраняться и при обработке собранного материала. Здесь этот принцип должен выражаться в том, чтобы любые выводы делались только на основе фактических данных. Последнее не означает, что нельзя выдвигать те или иные гипотезы, а обязывает лишь доказывать правильность выдвигаемых предположений фактическим материалом.

Убедительным доказательством соблюдения принципа объективности является получение одинаковых результатов не только при повторном проведении исследования, но и при использовании разных методов разными исследователями.

Изучение психических явлений в их развитии. Важным принципом построения психологических исследований является изучение психических явлений в их развитии.

Объективный мир находится в постоянном движении и изменении и поэтому отражение его не может быть застывшим, неподвижным. Постоянное изменение психики как отражения изменяющейся действительности требует изучения психических явлений в их развитии.

Если непрерывно изменяются, развиваются психические явления, то это обязательно должно быть предусмотрено и при построении любого исследования, направленного на их всестороннее изучение.

Изучение психических явлений в развитии требует, чтобы выявлялись не только те психические качества человека, которые уже сложились, но и те новые особенности психики, которые только зарождаются. Последнее имеет особенно большое значение при психологическом изучении личности школьника. Здесь внимание должно быть направлено не только на те особенности психики ребенка, которые уже четко определились, но прежде всего на те психические качества, в которых намечается перспектива дальнейшего развития. Если учитель не будет смотреть вперед и предвидеть будущее развитие каждого учащегося, то станет невозможным целенаправленное построение всей учебно-воспитательной работы. Этот принцип в равной мере справедлив и при психологическом исследовании взрослых

Аналитико-синтетическое изучение личности. В психическом облике каждого человека есть что-то общее, характерное для всех людей данной эпохи. Одновременно с этим люди, живущие в государствах с различными социальными системами, имеют специфические черты, отражающие общественные отношения, существующие в данном обществе. Так, мы специально говорим об особом облике советского человека, сложившемся в условиях развитого социализма. В то же время каждый человек представляет собою неповторимую индивидуальность.

Существование в личности каждого человека общего, особенного и индивидуального делает необходимым руководствоваться аналитико-синтетическим принципом при построении исследований. В процессе изучения личности важно выяснить, какими общими, особенными и какими индивидуальными качествами она обладает, в каком соотношении находятся эти качества.

При различных условиях, в разнообразных видах деятельности, в отношениях к разным людям раскрываются различные психические особенности человека. И в то же время, несмотря на все многообразие реальной жизни, каждый человек остается самим собой, сохраняет индивидуальные психические качества в таком виде, как они присущи только ему. Данное обстоятельство также делает необходимым аналитико-синтетическое изучение личности. Аналитическое изучение человека позволяет познать элементы психики в различных условиях жизни и деятельности личности, а синтетическое — дает возможность выявить взаимосвязь всех отдельных психических проявлений и найти то устойчивое, что характеризует человека в целом.

Аналитико-синтетический принцип необходимо соблюдать и потому, что глубокое и всестороннее исследование личности предполагает изучение как отдельных сторон познавательных, эмоциональных, волевых процессов, отдельных свойств личности, так и изучение взаимосвязи, взаимообусловленности всех этих компонентов в едином психическом облике человека. Необходимость единства этих двух направлений диктуется тем, что, с одной стороны, нельзя понять и правильно оценить психические особенности личности в целом, не изучив отдельных ее проявлений, а с другой — нельзя разобраться в отдельных особенностях личности, не соотнося их друг с другом, не раскрывая их взаимозависимости и единства.

Итак, основными принципами построения психологических исследований являются принцип объективности, принцип изучения психических явлений в их развитии и принцип аналитико-синтетического изучения личности.

Методы организации исследования. Построить исследование так, чтобы оно отвечало всем рассмотренным принципам, помогает его правильная организация.

Для организации исследования обычно используют *лонгитудный* и *сравнительный* методы.

Лонгитюдный метод характеризуется тем, что на протяжении длительного времени последовательно изучаются одни и те же испытуемые. При этом могут применяться самые разные методы сбора фактического материала, но они направлены на один и тот же объект исследования. При таком построении исследования удается наиболее полно выполнить принцип изучения психических явлений в их развитии.

Известны исследования, в которых изучение особенностей личности продолжалось десятилетия. Так, в одном из них изучение одних и тех же испытуемых длилось около тридцати лет, начиная с возраста в 21 месяц и закончилось, когда испытуемым было уже 30 лет.

При сравнительном методе параллельно и одновременно изучаются различные объекты исследования, хотя при этом выделяется единый предмет и общая задача исследования.

Если в процессе исследования сравниваются особенности психики испытуемых различного возраста, т. е. находящихся на разных этапах онтогенеза, то говорят о *сравнительно-онтогенетическом* построении исследования.

Так обычно строят исследования, когда стоит задача сравнить особенности психического развития дошкольников и младших школьников, младших школьников и подростков и т. д.

Объектом сравнения может быть одно и то же явление у здоровых и психически больных испытуемых, в этом случае имеет место *сравнительно-патологический* путь построения исследования.

Если сбор фактов ведется об испытуемых, находящихся в разных социальных или педагогических условиях, то говорят о *сравнительно-социальном*, *сравнительно-педагогическом* построении исследования и т. д.

Сравнительно-педагогический путь построения исследования широко используется для изучения особенностей психического развития школьников, например, обучающихся по экспериментальным и неэкспериментальным программам, обучающихся в условиях различных педагогических воздействий. Сравнительно-онтогенетический метод широко применяется для изучения возрастных особенностей учащихся.

Этапы проведения психологического исследования. Проведение конкретных психологических исследований может быть весьма различным. Однако обычно большинство из них включает в себя некоторые общие этапы. Так, почти всегда имеет место *подготовительный (первый)* этап исследования, в ходе которого изучается литература по интересующему вопросу и проводится первичное знакомство с испытуемыми. Наиболее часто для этого используются такие методы, как *наблюдение, беседа, анкета*. Этот этап завершается определением *предмета* исследования, основных его *гипотез* и разработкой исходных позиций построения *методики*.

Второй этап — это этап *создания методики* исследования. Здесь определяется метод организации исследования (лонгитюдный или сравнительный и возможные их сочетания), выбираются основные методы сбора фактического материала, готовится необходимое экспериментальное оборудование.

Третий этап — основной *сбор фактического материала* с помощью тех методов, которые выбраны для данного исследования.

Четвертый этап — качественный и количественный *анализ материалов исследования*, их *интерпретация* и *изложение полученных результатов*. Следует иметь в виду, что достаточно часто после качественного и количественного анализа собранного материала возникает необходимость дополнительного уточнения того или иного положения, разработка с этой целью новых методик, повторное проведение экспериментов.

§ 2 МЕТОДЫ СБОРА ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Принципы психологического исследования реализуются в тех методах, которые используются для сбора фактического материала о психической деятельности человека. Выбор того или иного метода всегда определяется предметом и задачами конкретного исследования. Наиболее широко применяются следующие методы: *наблюдение, эксперимент, беседа, изучение продуктов деятельности, анкета, тесты*.

Метод наблюдения. Метод наблюдения — целенаправленное изучение на основе восприятия действий и поступков личности в различных естественных ситуациях.

Наблюдение ведется в естественных условиях трудовой, учебной или игровой деятельности человека. Очень важно, чтобы люди, за которыми ведется наблюдение, не знали об этом, так как в противном случае может исчезнуть естественность их поведения. Важно, чтобы исследователь сам не стал причиной изменения в поведении испытуемых. Он не должен вмешиваться в деятельность испытуемых и как-либо воздействовать на изучаемое психическое явление. Чтобы обеспечить выполнение этого условия, исследователь часто сам включается в те виды деятельности, которыми заняты испытуемые, проводя так называемое включенное наблюдение.

Сохранение *естественности* психических проявлений — *первое* требование к наблюдению как к методу научного исследования.

Второе требование заключается в том, что наблюдение всегда должно быть *целенаправленным*, т. е. должны быть четко определены цели и задачи, которые следует решить в процессе исследования. На основе целей и задач исследования составляется план наблюдений на протяжении всего исследования и программа каждого сеанса наблюдений. Прежде чем составлять план и программы наблюдений, важно определить, будет ли наблюдение сплошным или выборочным, т. е. нужно ли будет

фиксировать все действия, поступки, высказывания человека на протяжении какого-то времени или можно фиксировать факты, относящиеся только к одной какой-то стороне психических проявлений. План и программа наблюдений позволяют постоянно контролировать, как в ходе наблюдения удается реализовать цели исследования. Без соблюдения этого требования нельзя получить достаточно точных, всесторонних и убедительных данных и можно оказаться в плену случайных фактов.

Третьим требованием к методу наблюдения является *фиксация его результатов*. Фиксировать результаты наблюдения необходимо, во-первых, для того, чтобы сохранить не только сами факты, характеризующие действия, поступки, высказывания человека, но и те условия, обстановку, в которых они совершались. Без одновременного фиксирования того и другого нельзя ни правильно оценить, ни понять причины наблюдаемых фактов. Во-вторых, только при фиксировании результатов наблюдения может быть обеспечена его достаточная длительность и систематичность, благодаря чему могут быть установлены существенные и несущественные связи, типичность тех или иных психических проявлений.

Фиксация результатов наблюдения предполагает овладение исследователем средствами и приемами регистрации фактов. Обычно используются различные технические средства (фото- и кинокамеры, магнитофон и др.) и различные виды записи (стенограммы, протоколы, дневник наблюдения и пр.). Фиксирование результатов наблюдения с помощью технических средств и различных видов записи должно носить регистрирующий характер, т. е. должна производиться лишь запись фактов, соответствующих цели исследования. При достаточном опыте самого наблюдателя целесообразно включать в запись элементы первичной интерпретации наблюдаемых фактов.

Сравнивая наблюдение с другими методами, следует отметить, что его существенное преимущество — сохранение естественности психических проявлений человека. Однако данный метод имеет и отрицательные стороны. Наблюдая, исследователь находится в пассивной позиции: он вынужден ждать, когда наступает интересующее его явление. В наблюдении причинно-следственные связи *не отделены* от условий, в которых они возникают. Трудно оценить существенность условий для наступления явления и поэтому сложно выделить причинно-следственные связи.

Этот основной недостаток метода наблюдения удается в той или иной мере преодолеть в исследованиях, проводимых на протяжении длительных отрезков времени. Каждый раз в зависимости от цели исследования нужно определить, имеет ли решающее значение сохранение естественных условий или же их можно нарушить и с помощью других методов более экономично построить исследовательскую работу.

Метод эксперимента. Основным методом психологии, как и других наук, является эксперимент. Эксперимент — метод сбора фактов в специально созданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

Создавая определенные условия, исследователь получает возможность, во-первых, очень четко знать те факторы, которые действовали в момент возникновения и протекания изучаемого психического явления. Во-вторых, устанавливать причины психических явлений за счет раскрытия влияния того или иного из созданных условий. Это достигается путем последовательного изменения одного из условий при сохранении неизменными всех остальных. В-третьих, повторять опыт и таким образом накапливать количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности психических явлений.

Имеются два вида психологического эксперимента: *лабораторный* и *естественный*.

Лабораторный эксперимент может проводиться как с использованием аппаратуры, так и без нее, но с применением специально разработанных экспериментальных материалов.

При аппаратурном эксперименте используется оборудование, позволяющее строго фиксировать особенности внешних воздействий и соответствующих ответов испытуемых. Все более широкое распространение получает лабораторный эксперимент, направленный на изучение целостной деятельности человека. В специально созданных условиях в этом случае может изучаться взаимодействие различных компонентов (моторных, перцептивных, мнемонических, интеллектуальных, волевых, характерологических) в процессе психической деятельности человека. Именно так строится исследование сложной деятельности оператора в инженерной психологии, комплексно изучаются психические возможности космонавтов, исследуется поведение людей в различных стрессовых ситуациях.

Особенно широко лабораторный эксперимент используется при исследовании физиологических механизмов тех или иных психических проявлений человека. Успешно применяется этот метод и для изучения отдельных познавательных процессов и психических состояний, и прежде всего — ощущений, восприятий, памяти, внимания. Так, например, скорость восприятия, объем внимания, проявление ассоциаций в памяти могут изучаться с помощью такого прибора, как простой или электронный тахистоскоп.

Экспериментальный материал, разрабатываемый для лабораторного эксперимента без использования аппаратуры, служит средством стимулирования изучаемых психических явлений. В качестве такого материала могут быть использованы специально составленные ряды чисел, связанные и бессвязные тексты, ряды слов, имеющие и не имеющие эмоциональной окраски, и др.

В естественном эксперименте в отличие от лабораторного сохраняется содержание обычной деятельности человека, но создаются условия, при которых обязательно вызывается изучаемое явление. Тем самым в естественном эксперименте сочетаются положительные качества метода наблюдения и метода эксперимента: естественность первого и активность второго.

Естественный эксперимент впервые был разработан в психологии *А. Ф. Лазурским* и применен для изучения личности школьника. При этом деятельность школьника организуется в соответствии с задачами эксперимента и в ее процессе проводится необходимое психологическое изучение школьника.

Необходимость сохранения обычных для испытуемого содержания и формы деятельности при проведении естественного эксперимента привела к тому, что подобные эксперименты стали обязательным элементом практически каждой отрасли психологии. Так, развитие естественного эксперимента в области педагогической психологии привело к созданию психолого-педагогического эксперимента. Сущность его состоит в том, что изучение школьника ведется непосредственно в процессе реального обучения и воспитания, но при обязательном активном формировании тех психических особенностей, которые избираются в качестве предмета изучения.

Лабораторный и естественный эксперименты могут быть *констатирующими*, направленными на выявление уровня тех или иных особенностей психического развития к моменту проведения исследования, и *формирующими*, направленными на изучение психического явления непосредственно в процессе активного формирования тех или иных психических особенностей. Сочетание констатирующего и формирующего эксперимента выступает одним из решающих условий реализации принципа изучения психических явлений в их развитии. В этом случае удастся определить не только то, что уже имеется, но, формируя определенные психические качества, обнаружить те причины или условия, которые их могут вызвать, а также проследить, какие факторы обеспечивают перспективы их успешного развития.

Многообразие видов эксперимента, применяемых в современной психологии, можно проследить в приводимой ниже схеме (рис. 4).

Важным преимуществом метода эксперимента является то, что исследователь не должен здесь занимать пассивную позицию и ждать появления интересующего его психического явления.

Поскольку при эксперименте исследователь сам создает условия, появляется возможность значительно более полно учитывать эти условия, а также и то влияние, которое они оказывают на испытуемого. Создание условий самим исследователем позволяет многократно их повторять. Такое многократное повторение, с одной стороны, выступает подтверждением объективности получаемых результатов, а с другой — открывает возможности



Рис. 4. Виды эксперимента.

для накопления фактов, а следовательно, и возможности для их количественной оценки.

Рассмотрим такой пример. Проведя с испытуемым эксперимент по определению объема внимания, исследователь установил, что одновременно испытуемый фиксировал 7 объектов. Только многократно повторив данный эксперимент с постоянным сохранением заданных условий, привлекая многих испытуемых, исследователь сможет сделать вывод, что данный объем внимания действительно характерен для определенной категории испытуемых.

При использовании метода эксперимента специально создаваемые условия могут нарушить естественное протекание изучаемого психического явления (экспериментальные условия могут вызвать волнение, страх, стремление показать себя с лучшей стороны и т. д.), что в свою очередь приведет к искажению получаемых фактов. Это является отрицательным в методе эксперимента.

Метод беседы. Беседа — метод сбора фактов о психических явлениях в процессе личного общения по специально составленной программе. Особенность беседы как научного метода заключается в том, что благодаря непосредственному контакту с испытуемым имеется возможность, сохраняя на протяжении всей беседы одну и ту же цель ее проведения, видоизменять вопросы в соответствии с получаемыми ответами. В условиях непосредственного контакта с испытуемым очень важно на протяжении всей беседы сохранять непринужденную доброжелательную обстановку. Ни на одном из этапов беседа не должна превратиться в опрос, а тем более в допрос испытуемых.

Непосредственный контакт с испытуемыми усиливает возможности сделать объектом изучения не только само содержание ответов, но и их подтекст, особенности интонации, всей картины поведения испытуемого. Поэтому, планируя беседу, определяя ее цель, необходимо построить ее так, чтобы возможно более полно использовать и непосредственные и опосредованные данные.

При построении беседы следует иметь в виду, что данные об интересующем явлении могут быть получены как в виде ответов на прямо поставленный вопрос (что знает испытуемый о том или ином объекте, каково его отношение к нему, какова область его интересов и т. д.), так и косвенным путем. В последнем случае в основу беседы может быть положено обсуждение прочитанной книги, просмотренного спектакля или кинофильма, обсуждение какой-либо проблемной ситуации и т. д. Высказанные при этом суждения о литературных персонажах, о возможных вариантах решения проблемной ситуации позволят исследователю сделать опосредованные выводы о личностных особенностях самого испытуемого, подтвердить, уточнить, дополнить ту характеристику испытуемого, которая сложилась у исследователя на основе ответов на прямо поставленные вопросы.

Методом беседы наиболее доступно узнать прошлое испытуемого и тем самым получить данные, которые могут быть использованы для объяснения причин тех или иных психических особенностей.

Несмотря на все перечисленные, весьма широкие возможности беседы, этот метод следует рассматривать как вспомогательный. Основные выводы о психических особенностях испытуемых приходится делать на основе ответов самих испытуемых. Обычно метод беседы используется либо для получения дополнительных данных (подтверждение, уточнение того, что было выявлено в ходе наблюдения или эксперимента), либо как исходный этап исследования для первичного знакомства с испытуемыми, которое позволит более точно построить основную часть исследования.

Метод беседы следует широко применять при изучении учителем личности школьника. При проведении беседы могут быть получены сведения о прошлой жизни ребенка, о домашней обстановке, в которой живет ученик, о его родителях, товарищах, могут быть выяснены интересы и идеалы ученика, т. е. такие сведения, которые позволяют учителю более глубоко понять психический облик школьника.

Метод изучения продуктов деятельности. Изучение продуктов деятельности — метод сбора фактов при анализе материализованных результатов психической деятельности.

Используя данный метод, исследователь имеет дело не с самим человеком, а с материальными продуктами его предшествующей деятельности: трудовой (изготовленные токарем детали, созданный инженером проект, написанная художником картина и т. д.); учебной (написанное сочинение, решенная задача, выполненный чертеж и т. д.); игровой (построенный из кубиков «дом», приготовленный для куклы «обед», сделанная из песка «крепость» и т. д.).

При анализе продуктов деятельности их характеристика важна и нужна для того, чтобы по готовому продукту *воссоздать*

процесс его изготовления. Только в этом случае окажется возможным дать характеристику совершенной человеком деятельности, а на основе этого в свою очередь увидеть и некоторые особенности его личности. В продуктах деятельности человека отражается (проецируется) его отношение к самой деятельности, к окружающему миру, природе, отражается уровень развития его умственных, сенсорных, моторных навыков.

При использовании данного метода должны быть соблюдены определенные требования. Во-первых, анализируя продукты деятельности, следует установить, являются ли они результатом типичной, характерной для данного человека деятельности или созданы им случайно; во-вторых, желательно также знать (хотя это удастся далеко не всегда), в каких условиях протекала деятельность человека. Третье требование предполагает анализ не единичных, а многих как аналогичных, так и разных продуктов деятельности. Реализация этого требования повышает объективность выводов и позволяет преодолеть трудности, которые часто возникают при выполнении первых двух требований.

Ценность данного метода заключается в том, что исследователь располагает зафиксированными материально результатами психической деятельности человека. Это позволяет неоднократно к ним возвращаться, сравнивать результаты, полученные в разное время или при различных условиях деятельности человека.

Однако метод изучения продуктов деятельности чаще всего используется как вспомогательный, поскольку далеко не всегда только на основе данного метода возможно раскрыть все многообразие психической деятельности, которая привела к созданию материального продукта.

Метод анкеты. Анкета — метод сбора фактов на основе письменного самоотчета испытуемых по специально составленной программе.

При составлении анкеты большое значение имеет четкое содержание вопросов и четкая их формулировка. Вопросы должны быть заданы так, чтобы их однозначно понимали все испытуемые. Это важно, поскольку при анкетировании нет непосредственного контакта с испытуемыми. В силу последнего обстоятельства весьма важна и подробная инструкция о порядке заполнения анкеты.

Разрабатываемые в настоящее время анкеты делятся на два вида: *закрытые* и *открытые*. В открытых анкетах испытуемые должны сами сформулировать ответы на поставленные вопросы. В закрытых — выбрать один из предложенных ответов. Преимуществом открытой анкеты является возможность получить более богатые, полные данные от испытуемых. Недостаток их — в трудности обработки из-за разнообразия ответов. Закрытые анкеты легки для обработки, но полученные с их помощью данные никогда не выходят за пределы заранее сформулированных ответов.

Положительным качеством метода анкеты является возможность получения большого по объему материала, достоверность которого определяется «законом больших чисел». Недостатком этого метода является невозможность соотнесения ответов испытуемых с их реальной деятельностью и поведением.

Метод тестов. Особое место среди других методов психологии занимает метод тестов. Все выше рассмотренные методы имеют в конечном счете своей целью исследование собственно психических явлений для получения каких-то новых данных, обогащающих психологическую науку. Тесты выполняют другую функцию. Они предназначены для того, чтобы установить наличие или отсутствие уже известных психологических особенностей у тех или других испытуемых.

Тесты должны отвечать следующим требованиям. *Во-первых*, тесты — это всегда стандартизированные испытания. Возможность стандартизации обусловлена тем, что тесты всегда, как было отмечено выше, устанавливают наличие или отсутствие уже известного психологического явления. Необходимость стандартизации обусловлена основным назначением теста: определить, в какой мере испытуемый соответствует известному стандарту, или объективно сравнить между собой различных испытуемых. Стандартизация достигается за счет того, что тестом то или иное испытание становится после многократной его проверки на большом количестве испытуемых.

Второе требование заключается в том, что каждый тест должен предоставлять всем испытуемым одинаковые возможности для проявления имеющихся у них психологических особенностей. Нарушение этого требования ставит испытуемых в неравное положение. Выполнение этого требования достигается за счет того, что в каждый тест входят разные по содержанию и форме предъявления задания. В этом случае у одних испытуемых появляется возможность выполнить одни задания, у других — другие. Случайное или неслучайное наличие знаний или опыта по какому-то одному, узкому вопросу существенно не может повлиять на общий результат выполнения теста.

Если первые два требования относятся к правилам построения теста, то *третье* требование определяет, как следует интерпретировать результаты выполнения теста.

Приступая к интерпретации, всегда следует помнить, что тесты, как правило, разовые испытания, что они позволяют провести срез, зафиксировать то, что есть в данный момент. Поэтому нельзя на основе результатов теста строить прогнозы, предсказывать возможность, степень успешности последующего психического развития. Постоянно следует помнить один из основных принципов психологии — принцип единства сознания и деятельности, — согласно которому развитие любых сторон нашего сознания совершается в процессе деятельности. Установленный уровень развития может претерпеть существенные изменения

при правильном включении человека в активную деятельность.

В психологии наиболее широко известны три вида тестов: *Тесты определения способностей*, как правило, позволяют провести относительное измерение уровня развития психических свойств (например, свойств памяти, мышления, воображения, представлений), определяющих успех деятельности.

Тесты успешности обычно дают возможность определить степень готовности к определенной деятельности, т. е., измеряют уровень усвоения знаний и навыков, необходимых для той или иной деятельности.

Проективные тесты чаще всего бывают направлены на то, чтобы установить наличие определенных психических свойств у данного человека. Проективными они называются потому, что состоят из таких стимулов, реагируя на которые человек проецирует (выявляет) свойства, присущие его личности. Для этого, например, предлагается истолковать события, восстановить целое по деталям, придать смысл неоформленному материалу, создать рассказ по картинке с неопределенным содержанием.

§ 3. МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Качественная обработка материалов исследования. Методы сбора фактического материала выявляют психологические факты, что создает основу для последующей работы исследователя по решению поставленных задач и проверке истинности выдвинутых гипотез. Но сами по себе факты не являются решением задач психологического исследования, они должны быть проанализированы, правильно интерпретированы и обобщены. Это достигается качественной и количественной обработкой собранного материала.

Целью качественного анализа является установление различных свойств, особенностей изучаемых психических явлений. При качественном анализе можно либо использовать уже известные показатели и устанавливать их наличие или отсутствие у испытуемых, либо, анализируя фактический материал, выделять эти показатели, а затем, опираясь на них, проводить обработку всего фактического материала в целом. Например, при изучении особенностей усвоения понятий могут быть использованы такие общепринятые качественные показатели, как полнота выделения признаков, их правильность, степень существенности и т. д. Анализ такого свойства личности школьника, как организованность, можно проводить по следующим показателям: время выполнения деятельности, уровень сформированности навыков, необходимых для выполнения той или иной деятельности, отношение к деятельности.

При качественном анализе особое внимание следует обратить на вновь зарождающиеся или развивающиеся психические

проявления, так как это позволяет установить не только то, что характерно сейчас для человека, но и предвидеть перспективы его психического развития.

Однако для объективности результатов исследования необходимо не только их описание и качественная характеристика, всегда важно определить и доказать типичность найденного качества. Это может быть сделано на основе количественной обработки материалов исследования.

Наиболее широко используются методы *альтернативного, корреляционного, вариационного* анализа.

Альтернативный анализ. При альтернативном анализе количественно оценивается наличие или отсутствие различных свойств, признаков, качеств психических явлений. Именно выражение этих признаков в количественных показателях называют альтернативным анализом. Наиболее часто при этом используются различные процентные показатели, как-то: выраженное в процентах отношение между частью и целым и отношение между частями целого.

В тех случаях, когда нужно установить, какая часть из всех испытуемых обладает определенными признаками (например, устойчивостью внимания, тем или иным объемом внимания, приемами запоминания и т. п.), а какая их не имеет, находят первый показатель. Например, в классе, где проводился эксперимент по определению объема внимания, 38 учащихся. Полученные результаты оказались следующими:

Т а б л и ц а 1

№ группы	Объем внимания (количество предметов)	Количество учащихся
1	7 предметов	17
2	6 « »	9
3	5 « »	6
4	4 « »	6

В с е г о: 38 учащихся

Для определения первого показателя (p) находят процентное отношение между всеми учащимися класса и каждой из выделенных групп:

$$p = \frac{m_{1,2,\dots,n}}{n} \cdot 100,$$

где n — количество всех учащихся в классе,
 $m_{1,2,\dots,n}$ — количество учащихся каждой из групп с различным объемом внимания:

$$p_1 = \frac{17}{38} \cdot 100 = 44,7\%; \quad p_2 = \frac{9}{38} \cdot 100 = 23,6\% \text{ и т. д.}$$

Для того чтобы выявить процентное соотношение между группами испытуемых, имеющих различный объем внимания, определяются соотношения разных групп.

Если определять процентное отношение между количеством учащихся 1-й группы и всеми остальными из обнаруженных групп, то имеем:

$$p_1 = \frac{9}{17} \cdot 100 = 52,9\%; \quad p_2 = \frac{6}{17} \cdot 100 = 35,2\%.$$

Альтернативный анализ позволяет выявить наличие тех или иных качеств, признаков у группы испытуемых, но с его помощью нельзя установить, есть ли зависимость между признаками.

Корреляционный анализ. Охарактеризовать степень взаимосвязи (или, как говорят, тесноту связи) признаков психических процессов можно при помощи корреляционного анализа.

В отличие от функциональной зависимости, при которой взаимосвязь признаков удовлетворяет принципу однозначного соответствия ($x \rightarrow y$), корреляционная зависимость характеризуется принципом многозначности. Здесь при изменении значения одного признака другие признаки будут принимать различные значения:

$$(x \rightarrow Y_1, Y_2, Y_3, \dots, Y_n).$$

Например, зависимость между возрастом и произвольным запоминанием будет корреляционной, потому что при определенном изменении возраста не наблюдается строго определенное изменение произвольного запоминания. Объясняется это тем, что изменение произвольного запоминания зависит не только от возраста, но и от ряда других факторов: от уровня развития воли, от концентрации внимания в момент запоминания, от интереса к запоминаемому материалу и др.

Величину корреляционной зависимости определяют путем вычисления различных коэффициентов, которые позволяют количественно выразить тесноту связи между взаимодействующими психическими процессами.

Эти коэффициенты могут иметь значения от нуля до единицы, как с положительным, так и с отрицательным знаком. Если коэффициент равен нулю, то это говорит о том, что связи между изучаемыми признаками нет. Наиболее тесная связь признаков будет характеризоваться коэффициентами, величина которых приближается к единице. В психологических исследованиях принято считать, что связь выражена умеренно, если коэффициент равен 0,3—0,5; связь значительная, если величина коэффициента 0,5—0,7 и выражена сильно при величине коэффициента 0,7—0,9.

Рассмотрим пример. При изучении особенностей памяти школьников стояла задача установить тесноту связи между произвольным и произвольным запоминанием. Результаты экспериментов, в которых выявлялись особенности запоминания, оценивались в баллах. Оценку «1 балл» получал ответ, свидетельствующий о проявлении в эксперименте произвольного и произвольного запоминания, остальные ответы оценивались в 0 баллов.

Для определения коэффициента корреляции r можно воспользоваться следующей формулой:

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - \sum x \cdot \sum y}{\sqrt{N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2} \cdot \sqrt{N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2}},$$

где N — количество всех испытуемых,

x — результаты произвольного запоминания (в баллах),

y — результаты произвольного запоминания (в баллах),

Σ — суммирование всех баллов, полученных при оценке признаков x или y .

Таблица 2

Номер испытуемого N_2	Результаты произвольного запоминания x	Результаты произвольного запоминания y	xy
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	1	0
4	1	1	1
5	1	1	1
6	0	1	0
7	1	1	1
8	1	1	1
9	0	1	0
10	1	0	0
$N=10$	$\Sigma_x=5$	$\Sigma_y=7$	$\Sigma_{xy}=4$

$$r = \frac{10 \cdot 4 - 5 \cdot 7}{\sqrt{10 \cdot 5 - 25} \sqrt{10 \cdot 7 - 49}} = \frac{40 - 35}{\sqrt{25} \cdot \sqrt{21}} = \frac{5}{5 \cdot 4,4} = 0,22;$$

$$r = 0,22.$$

Полученный в данном случае результат свидетельствует о том, что связь между изучаемыми видами запоминания у ис-

пытуемых, участвовавших в эксперименте, выражена весьма слабо.

Вариационный анализ. Выше мы рассмотрели пример исследования, в котором изучался объем внимания школьников, и видели, что испытуемые отличаются друг от друга по объему внимания. Подобные отличия обнаруживаются, как правило, при изучении любого из психических процессов или свойств. При изучении внимания различия наблюдаются не только в объеме, но и в устойчивости, распределении, переключении и т. д., т. е. величина этих признаков различна у каждого испытуемого. Это различие в значении изучаемых признаков называется *вариацией*.

Поскольку психологические исследования обычно ставят своей задачей установление закономерностей в проявлении и развитии психических явлений, исследователю важно из всего многообразия вариаций выделить типичные, характерные признаки и те, которые являются случайными.

Признаки типичные для изучаемой группы испытуемых определяются путем вычисления средних величин (например, средней арифметической) по формуле:

$$x = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n},$$

где x — средняя арифметическая,
 $x_1, x_2, \dots, x_n$ — величина наблюдаемого признака у разных испытуемых или у одного и того же испытуемого при различных измерениях,
 n — общее число всех испытуемых (или измерений).

Вычислим среднюю величину, характеризующую объем внимания (см. табл. 1):

$$x = \frac{(7 \cdot 17) + (6 \cdot 9) + (5 \cdot 6) + (4 \cdot 6)}{38} = \frac{227}{38} = 5,9.$$

Средний объем внимания составляет 5,9 единиц.

Степень вариации индивидуальных случаев относительно среднего уровня может быть различной. Чем более точным является измерение, тем меньше отклонение величины каждого индивидуального случая от средней величины. Если величина вариаций относительно среднего уровня оказывается значительной, это говорит о низком качестве произведенных измерений, о необходимости повторных экспериментов или о несовершенстве методики исследования.

Для измерения степени рассеивания используют среднее квадратическое отклонение — дисперсию, способы вычисления которой могут быть различными, но суть их сводится к выявлению ошибки измерения на основе сопоставления со средним уровнем

Определение достоверности получаемых результатов. Достоверность результатов, полученных каждым из рассмотренных выше методов, доказывается вычислением специальных коэффициентов достоверности (значимости). Необходимость этого обусловлена тем, что, например, одна и та же величина, характеризующая тесноту связи между двумя рядами психических явлений, может быть признана и достаточной и недостаточной в зависимости от количества сравниваемых явлений, количества признаков, по которым сравниваются эти явления, количества испытуемых, включенных в исследование, и т. д.

Наиболее часто для определения уровня достоверности вычисляется коэффициент *Стьюдента* (t). Способы его определения при корреляционном, альтернативном, дисперсионном анализе различны. Так, для определения уровня значимости результатов альтернативного анализа используется коэффициент Стьюдента, вычисляемый по формуле:

$$t = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

где φ — постоянная величина, соответствующая определенным значениям p (определяется по таблице)

n_1, n_2 — количество испытуемых (или признаков)

Поясним это примером. Предположим, в результате специально организованного обучения 52% учащихся экспериментального класса стали успешнее давать определения понятиям. А при обычном обучении в контрольном классе аналогичные улучшения в определении понятий произошли у 39% учащихся. Можно ли считать, что более высокий процент школьников экспериментального класса является достоверным доказательством преимуществ организованного исследователем обучения? Очевидно, если сравнивать результаты только двух классов, то ни о какой достоверности говорить нельзя, так как эти различия могут быть следствием случайных причин. Только вычисление коэффициента достоверности позволит определить, при каком количестве испытуемых экспериментальных и контрольных классов подобные различия окажутся достоверными (значимыми).

Предположим, что в экспериментальном классе было 40 учащихся, а в контрольном классе — 38 учащихся. Воспользовавшись данной формулой и соответствующими таблицами, установим, что коэффициент Стьюдента (t) равен 0,74. Это значит, что различия между результатами экспериментальных и контрольных классов несущественные, поскольку вероятность ошибки при данном количестве испытуемых составляет 26%. В психологических же исследованиях принято считать различия существенными, если ошибка составляет не более 5%, т. е. если $P(t) = 0,95$.

Возьмем те же данные о результатах усвоения понятий (52% и 39%), но предположим, что в экспериментальных классах было 150 учащихся, а в контрольных 145. Проведя те же вычисления, мы получим коэффициент Стьюдента равный 0,97, т. е. величина ошибки равна только 3. Это значит, что различия в результатах экспериментальных и контрольных классов можно считать значимыми.

При проведении психологических исследований огромное значение имеет правильный выбор методов сбора фактического материала, методов организации исследования, а также методов обработки материалов исследования.

Полные, глубокие, а главное, объективные результаты могут быть получены в психологических исследованиях, где имеется оптимальное сочетание различных методов, где реализуется комплексный подход при построении конкретной методики исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Ашмарин И. П. и др. Быстрые методы статистической обработки и планирование экспериментов. Изд-во ЛГУ, 1971.

Методологические и теоретические проблемы психологии /Под ред. Е. В. Шороховой. М., Наука, 1969.

Практикум по психологии. Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1970, ч. 1, 1972, ч. 2.

Практикум по общей психологии /Под ред. А. И. Щербакова. М., Просвещение, 1979.

Практические занятия по психологии /Под ред. А. В. Петровского. М., Просвещение, 1972.

Практические занятия по психологии /Под ред. А. Ц. Пуни. М., Физкультура и спорт, 1977.

Принцип развития в психологии /Под ред. Л. И. Анциферовой. М., Наука, 1978.

СТАНОВЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

§ 1. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наука возникает не мгновенно. Ее становление — длительный процесс исторического развития. В современных научных знаниях синтезировано все то положительное, подтвержденное практикой, что собрано учеными за многие столетия. Некоторые сведения из истории психологии и знакомство с современными научными концепциями помогут глубже разобраться в предмете и методах общей психологии.

Развитие представлений о психике. Попытки понять и объяснить психические явления возникли в первобытном обществе. Представления первобытных людей о психике получили в науке название анимистического взгляда на мир. Анимистическое мировоззрение наделяет каждый предмет душой. Животные, явления природы имеют душу, которая выступает источником движения и развития. Сновидения, галлюцинации, смерть — все эти факты натолкнули первобытных людей на мысль о сосуществовании души как тела в теле.

Душа существует независимо от физического тела и может оказывать влияние на судьбу человека, успех или неуспех в деятельности, болезнь и здоровье. Развился сложный культовый ритуал отношений с душами умерших, воздействия на души людей и животных, общения с духом — покровителем племени.

Зарождение науки как самостоятельной области духовной жизни связано с возникновением классового общества. Психические явления стали предметом философских работ. В философии Древней Греции сложились две диаметрально противоположные, ясно выраженные точки зрения на психику: *материалистическая* и *идеалистическая*, «линия Демокрита и Платона».

Демокрит (ок. 460 — ок. 370 гг. до н. э.) считал, что психика, как и вся природа, материальна. Душа состоит из атомов только более тонких, чем атомы, составляющие физические тела. Познание мира происходит через органы чувств. Тончайшие, невидимые слепки отделяются от вещей и проникают в душу, оставляя на ней свой отпечаток.

По мнению *Платона* (ок. 427 — ок. 347 гг. до н. э.), душа не имеет ничего общего с материей. В отличие от материального мира душа идеальна. Познание — это не взаимодействие психики

с внешним миром, а воспоминание души о том, что она видела в идеальном мире до того, как попала в тело человека. Объективный мир — лишь повод, а не объект познания.

Развитие психологических знаний шло по пути уточнения предмета психологических исследований. *Аристотель* (384—322 гг. до н. э.), величайший древнегреческий ученый, выделил *растительную, животную и разумную* души. Этим разделением была подчеркнута специфика психики человека, и психическое стало соотноситься с внутренним миром человека: его познанием, переживаниями, поступками.

Несмотря на то что в античной науке основным методом всех наук было наблюдение, древнегреческие и римские философы и врачи высказывали мысль о связи психики с мозгом, выдвинули идею, хотя и наивно обоснованную, о зависимости психики от окружающей среды, выделили типичные и устойчивые особенности поведения (учение о темпераментах).

Таким образом, в античной науке были уточнены знания о круге явлений, которые изучает психология, и были заложены основы двух различных методологических подходов к интерпретации психических явлений: материалистического и идеалистического. Метод сбора фактического материала оставался на уровне систематизации житейских наблюдений и мысленного теоретического эксперимента. И нужно удивляться не тому, как наивно иногда представляли древнегреческие ученые механизмы психики, а тому, сколько ценного сумели они получить в своих наблюдениях.

Период средних веков не способствовал развитию психологических знаний. В философии господствовало идеалистическое учение о душе как независимой от тела нематериальной сущности. Религия запрещала изучение человека. Лишь в наблюдениях некоторых философов и врачей были получены факты, несколько продвигающие знание об отдельных психических явлениях. В эпоху Возрождения философами был написан ряд трудов, где на основании самонаблюдения описывалась психическая жизнь человека, его поведение, делались выводы о причинной зависимости одних явлений от других.

Разработка методологических предпосылок возникновения психологии. Начиная с XV века философами формулируются методологические предпосылки понимания психики, которые явились основой становления психологии как самостоятельной науки. Рассмотрим различные подходы к изучению психики, заложенные в трудах выдающихся философов.

Р. Декарт (1596—1650) наметил различные подходы к психике животных и человека. Согласно его взглядам животные не обладают душой, а их поведение — ответ на внешнее воздействие. Иначе говоря, психика животного строго детерминирована (определена) внешними условиями. Позже мысль Декарта о механической детерминированности, машинообразности

поведения животных была распространена и на человека домарксовскими материалистами. Само название одной из работ французского философа Ж. Ламетри (1709—1751) «Человек-машина» ярко демонстрирует эту тенденцию. В психологии детерминизм на уровне его понимания в механике не мог глубоко объяснить сложную картину зависимости в психике.

Человек, по Декарту, в отличие от животных обладает сознанием. В процессе мышления он устанавливает наличие у себя внутренней жизни. Сознание неразрывно связано с мышлением. Не отрицая происхождение знаний из внешнего мира, Декарт считал, что самые общие идеи являются врожденными.

Таким образом, Декарт описал содержание фундаментальных для современной психологии понятий рефлекса и сознания, но разорвал их. Рефлекс в его концепции связан с возможностью материалистического изучения поведения животных и исключает сознательную психическую деятельность. Сознание рассматривается как замкнутое в себе и доступное лишь для интроспекции (самонаблюдения) явление. Независимость явлений сознания от внешнего мира и исключительная возможность изучения их лишь в самонаблюдении остались основой понимания сознания для многих психологов-идеалистов.

К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали: «Настоящий родоначальник *английского материализма* и *всей современной экспериментирующей науки* — это *Бэкон*»¹. Ф. Бэкон (1561—1626) разработал методы научного изучения мира. Материалистами была высказана идея о неотделимости мышления от материи, которая мыслит. В английском материализме возникла идея об *ассоциациях* как материальном механизме психического. Идеи чувственного происхождения знаний обосновывал выдающийся представитель английского сенсуализма Д. Локк (1632—1704). Сенсуализм — направление в теории познания, которое утверждает, что в разуме нет ничего, что не прошло бы через органы чувств. Психика новорожденного, согласно учению Д. Локка, — это «чистая доска» (*tabula rasa*), на которой опыт пишет свое содержание. Механизм психической деятельности ученый видел в ассоциациях, т. е. в связях между отдельными представлениями и идеями. Локк полемизировал с учением о врожденных идеях, выдвигая принцип *атомистического анализа сознания*, согласно которому психические явления могут быть доведены до первичных, далее неразложимых элементов (ощущений), и на их основе через ассоциацию сформированы более сложные образования. Это положение разрабатывалось в психологической теории вплоть до XX века, но пришлось в противоречие с полученными экспериментальными фактами: представления и понятия — важнейшие формы сохранения опыта в сознании — оказались чрезвычайно обедненными. Абстрактные понятия, как,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство. — Соч. 2-е изд. т. 2, с. 142.

например, честность, мужество, не связаны в сознании с яркими и одинаковыми для всех людей чувственными образами, однако именно абстрактные понятия дают нам возможность глубоко познать причинно-следственные связи в мире.

На развитие психологии и понимание механизмов психики оказала влияние философия Г. Лейбница (1646—1716). Он ввел в психологию, наряду с понятием «сознание», понятие бессознательного. Работы Лейбница по дифференциальному исчислению повлияли на его представления о механизмах психического. Лейбниц допускал, что существуют *бесконечно малые перцепции* (восприятия), которые возникают бессознательно. Сознание возникает тогда, когда наше «я» воспринимает те представления, которые до этого протекали бессознательно.

Разделяя учение Декарта о врожденных идеях, Лейбниц учел критику Локком этого учения. Позиция Лейбница в этом вопросе изложена в следующем образном сравнении: «В самом деле, если бы душа походила на такую «чистую доску», то и истины заключались бы в нас так, как фигура Геркулеса заключается в глыбе мрамора, когда она способна безразлично принять форму данной фигуры или какой-нибудь иной. Но если бы в этой глыбе имелись прожилки, которые бы намечали фигуру Геркулеса предпочтительно перед другими фигурами, то она была бы более определенной к этому, и Геркулес был некоторым образом как бы врожден ей, хотя потребовался бы труд, чтобы открыть эти прожилки и чтобы отполировать их, удалив все то, что мешает им выступить наружу»¹.

Широкое развитие идеи Декарта и Локка нашли во французском материализме XVIII века и в работах английских философов Д. Гартли (1705—1757) и Д. Пристли (1733—1804), которые исследовали ассоциативные механизмы познания как реальные процессы деятельности мозга.

Французские философы и естествоиспытатели Д. Дидро (1713—1784), П. Гольбах (1723—1789), К. Гельвеций (1715—1771) и Э. Кондильяк (1715—1780) разработали впервые идею о социальной детерминированности психики человека. Развитие психических качеств под влиянием социальной среды является важнейшим положением научной психологии. Однако связь индивида с обществом была раскрыта впервые основоположниками марксизма.

Создание научной материалистической диалектики К. Марсом и Ф. Энгельсом обобщило передовые идеи, высказанные философами-материалистами. Таким образом, к началу XIX века были разработаны методологические предпосылки для возникновения психологии как науки. Идеалистическая методология понимала сознание как замкнутую в себе сущность. Единственным

¹ Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разуме. М. — Л., 1936, с. 49.

адекватным для его изучения методом являлась *интроспекция*. Марксистская методология рассматривала сознание как свойство мозга, свойство материи, а содержание сознания как отражение в сознании реальной жизни людей. Для изучения психического приемлемы все те методы, которые используют естественные науки.

Возникновение психологии как самостоятельной науки. Разработка методологических основ еще недостаточна для возникновения науки как самостоятельной области знаний. Для этого необходимо, во-первых, развитие ряда смежных с этой наукой областей знаний, на которые может опираться вновь возникающая наука, а во-вторых, разработка вариантов экспериментального метода, который позволит собирать научно-достоверные факты, отделять круг фактических данных, подлежащих анализу в данной науке, от круга близких к нему явлений.

Первый трактат под названием «Психология» появился в 1590 г., т. е. за 300 лет до выделения психологии в самостоятельную науку.

Рассмотрим отрасли науки, развитие которых подготовило почву для возникновения психологии.

К концу XVIII — началу XIX века изменяется взгляд на душевнобольных. До этого времени душевнобольной считался либо «божьим человеком», либо одержимым дьяволом. И при том и при другом взгляде больного не лечили. Идея о том, что психическое расстройство — болезнь, что ее нужно лечить, что она имеет свои причины, позволила начать сбор большого числа фактов о психических расстройствах. Начинают сравниваться норма и патология в психике.

Психика как свойство мозга не могла быть глубоко изучена до того, как сложились физиологические и анатомические знания о ее субстрате.

Развитие анатомии и физиологии привело в начале XIX века к открытию чувствующих и двигательных нервов и формулировке на основе анатомо-физиологических данных понятия о рефлекторной дуге.

В конце XVIII века и в первые два десятилетия XIX века широкую популярность завоевала *френология*, созданная Галем (1752—1822). Анатом по специальности, Галь выдвинул идею о том, что способности заданы структурой мозга и зависят от количества клеток, находящихся в данной структуре. Он считал, что по очертаниям черепа можно судить о развитии мозга, а следовательно, и способностях человека. Ни одна из конкретных идей френологии не выдержала проверки. Но широкое распространение френологии привлекло внимание физиологов к изучению роли мозга в психической деятельности.

Работы *Флуранса* (1794—1867), *Клода Бернара* (1813—1878), а позже *Фритче* и *Гитцига* позволили значительно уточнить знания о функциях мозга. Фритче и Гитциг открыли чувстви-

шие и двигательные зоны в коре мозга. *Брока* (1824—1880) открыл моторные центры речи. *Вёрнике* (1848—1905) открыл чувствующие центры речи. Таким образом, на протяжении XIX века мозг из непонятной и мало дифференцированной массы, «седалища души», превращался в орган, регулирующий психическую деятельность.

В XIX веке параллельно с исследованием мозга широко развилось изучение закономерностей функционирования органов чувств. Несмотря на то что методологической основой этих исследований был *физиологический идеализм*¹ — учение о специфической энергии органов чувств, в науке был собран обширный круг фактов об анатомическом строении и принципах функционирования зрения, слуха, обоняния, вкуса и других форм чувствительности. Вопрос о возникновении знаний о внешнем мире начал разрабатываться научно.

В XIX веке был научно решен и важнейший для естествознания вопрос о происхождении человека. Обосновав происхождение видов животных путем естественного отбора, *Ч. Дарвин* (1809—1882) доказал естественное возникновение человека из животного мира. Человек был включен в единую систему развития органического мира. Психическая жизнь выступала как результат эволюции. Параллельно с Дарвиным эту мысль высказал и развил *Г. Спенсер* (1820—1903).

Так, во второй половине XIX века в медицине, физиологии и биологии — науках, на основе которых могла сформироваться научная психология, — был накоплен большой запас знаний о природе человека как биологического индивида.

Развитие естественнонаучных взглядов в общей биологии и физиологии стимулировало поиски экспериментальных методов изучения психики. Становлению эксперимента в психологии способствовала и практика. Например при проведении наблюдений в астрономии и физике возник вопрос о том, насколько точно считают различные исследователи показания приборов. Было обнаружено, что разные наблюдатели фиксировали время прохождения звезды через линию телескопа с разницей до одной секунды. Это значительная ошибка для астрономических расчетов. Возникла настоятельная потребность оценить индивидуальные возможности наблюдателей. Исследование скорости зрительно-моторных реакций в разных условиях явилось несколько позже основным направлением психологического лабораторного эксперимента.

В 1834 г. вышла книга *Э. Вебера* (1795—1878) «Об осязании». Он провел экспериментальное исследование кожной чувствительности и подошел к установлению одной из центральных закономерностей ощущений — порогу различения. Несколько

¹ См. содержание и критику этого учения в главе «Ощущения и сенсорная организация личности».

позже Г. Фехнер (1801—1887), обобщая исследования Вебера, дал им математическую интерпретацию. Хотя по своим методологическим принципам Фехнер был идеалистом, его работа объективно показывала зависимость ощущений от силы физического стимула, воздействующего на организм. Экспериментальные методы и математический аппарат обработки данных многие десятилетия использовались психологами в исследовании ощущений.

Г. Гельмгольц (1821—1894) измерил скорость проведения первого импульса в нервной системе. Это открытие показало, что нервные процессы, а следовательно, и связанные с ними психические явления развернуты во времени и в пространстве мозга. Г. Гельмгольц глубоко изучил механизмы работы зрения и слуха. Его работы, как и труды ряда других физиологов, значительно продвинули знания о психофизиологии органов чувств человека. Возникла задача изучения связи органов чувств с работой мозга, т. е. встал на повестку дня вопрос о психофизиологических механизмах чувственного познания.

Таким образом, во второй половине XIX века в физиологии и психофизике был собран значительный фактический материал, полученный методом эксперимента. Сложилась предпосылка для того, чтобы синтезировать в единую науку имеющиеся методологические установки в понимании психики, фактический материал и экспериментальный метод. Одна из первых попыток в этом направлении была предпринята В. Вундтом (1832—1920). В 1879 г. в Лейпциге он организовал лабораторию экспериментальной психологии, в которой были подвергнуты исследованию ощущения и восприятия, скорость реакции, позже ассоциации и чувства. Началось систематическое добывание психологических фактов экспериментальным методом. Однако интерпретация этого материала была идеалистической. Интроспекция входила как необходимое условие экспериментального исследования. В эксперименте с помощью внешнего стимула у испытуемого вызывалось определенное психическое явление. Источником психологических знаний был самоотчет испытуемого о его переживаниях. Поэтому испытуемыми выступали сами психологи — люди, подготовленные к самонаблюдению. В этом было заложено изначально противоречие между попыткой применить объективный метод изучения и идеалистической интерпретацией фактов. Дети, животные, психические больные оставались вне сферы изучения, так как не могли вести самонаблюдения.

Кризис психологии. Отмеченное противоречие между стремлением ввести в психологию объективный метод эксперимента и идеалистическим пониманием психики привел к кризису в психологии, который выявился уже к началу XX века. Интроспекция приводила к тому, что в объяснении экспериментальных данных появилось столько психологий, сколько было исследователей. Вместо поиска связи сознания с внешним миром произо-

шел полный отрыв сознания от действительности. Мир из реальности превращался в комплекс ощущений, психическое — в единственную реальность для индивида. На смену научному анализу психики приходил *солипсизм* 'субъективный идеализм, доведенный до крайности).

Несмотря на идеалистическое истолкование данных, обогащение психологии фактами продолжалось. Их экспериментально собирали прежде всего в области психофизиологии органов чувств и при измерении двигательных реакций.

Усложнение машинного производства, развитие транспорта, совершенствование системы управления — все это стало предъявлять повышенные требования к психическим качествам работника. Учет психологического фактора становился все более необходимым в различных профессиях. Капиталистические производственные отношения стимулировали поиск методов управления поведением людей в соответствии с целями империалистических монополий. В этих социальных условиях в начале XX века складываются современные направления буржуазной психологии.

§ 2 СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ БУРЖУАЗНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Бихевиоризм. Предпосылками возникновения бихевиоризма (от англ. behaviour — поведение) явились разработка метода условных рефлексов в физиологии, развитие зоопсихологии как экспериментальной ветви психологии.

В 1913 г. вышла книга американского психолога Д. Уотсона (1878—1958), в которой психология рассматривалась как наука о поведении. Исследователь отвергал интроспективный метод как субъективный, полученные с его помощью данные, считал Д. Уотсон, очевидны только для самого наблюдателя. Бихевиоризм прямо указал на несостоятельность идеалистической концепции сознания. Психология по мнению бихевиористов, должна отказаться от изучения сознания, его содержания и функции. Наука должна изучать только то, что доступно для объективного наблюдения и очевидно для всех, т. е. поведение. Изменился предмет исследования (вместо сознания — поведение), и возник новый научный язык. Такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воля и т. п., отвергались как не имеющие научного содержания. Основными научными понятиями стали *стимул* — раздражитель из внешней среды, *реакция* — ответ организма на раздражение и *связь — ассоциация (коннекция)* между стимулом и реакцией. Цель психологического исследования — изучение принципов поведения, направленного на приспособление к среде.

На возникновение бихевиоризма большое влияние оказали труды американского исследователя Э. Торндайка (1874—1949). Хотя он не был бихевиористом, некоторые основные прин-

ципы поведения, открытые им, стали впоследствии непреложными законами бихевиоризма.

Основные исследования Э. Торндайка были проведены на животных, которые помещались в так называемый «проблемный ящик». Выйти из него и получить корм животное могло лишь в том случае, если нажимало на определенную планку. Наблюдая за поведением животного в «проблемном ящике», Э. Торндайк пришел к выводу, что животное случайно добивается успеха, действуя по методу проб и ошибок. Научение, т. е. выработка приспособительных реакций, происходит в результате неоднократного повторения (*закон упражнения*). Если после реакции обстоятельства складываются благоприятно для организма, реакция закрепляется, устанавливается прочная связь между стимулом и реакцией (*закон эффекта*).

Законы упражнения и эффекта впоследствии были развиты и дополнены.

Открытые закономерности бихевиористы механически перенесли на человека. Отличие человека от животных они видели только в более сложном характере его реакций. Внутренняя психическая жизнь сводилась к набору реакций в их скрытой, неявной форме. Например, мышление рассматривалось как процесс, играющий вспомогательную роль во взаимодействии с окружающей физической средой. Последовательность мыслительных актов неявно (имплицитно) содержит в себе систему инструментальных действий, утверждают бихевиористы. Это цепь реакций, в которой каждая предыдущая реакция становится стимулом для последующей.

Любой организм рассматривался как нейтрально-пассивный с врожденными элементарными эмоциональными реакциями (страх, гнев). Единственным началом, целиком определяющим активность организма, формирующим его поведение, является влияние среды, стимуляции извне.

Бихевиористы правильно определили зависимость поведения от воздействий среды. Но их концепция была механистической. Они не учитывали обусловленности ответной реакции не только стимулом, но и внутренними условиями.

Подход к изучению психики животных как модели поведения человека был правомерен, но при этом игнорировалось качественное различие психики животных и человека. Закономерности низшей биологической формы движения материи переносились на высшую — социальную. Историческая сущность психики человека выходила за рамки.

Обобщенность научной терминологии, предложенной бихевиористами, обеспечивала возможность однозначной трактовки поведения по схеме: стимул — реакция. Простота схемы позволяла легко дать количественное описание явления и применить математические методы для обработки результатов. Однако такой подход одновременно и обеднял психологические исследова-

ния, так как исключал качественную характеристику психической жизни.

Гештальтизм. Гештальтпсихология (от нем. *Gestalt* — образ, конфигурация) зародилась в Германии в начале XX века. В основу этого направления легли работы *М. Вертгеймера* (1880—1944), *В. Келера* (1887—1967), *К. Коффки* (1886—1941). Во многих отношениях эта школа была протестом против бихевиоризма и существовавших ранее психологических направлений. Гештальтпсихология критиковала бихевиоризм за исследование изолированных сегментов поведения. Поведение, согласно гештальтпсихологии, — нечто большее, чем связка рефлексов. Оно целостно. И целостный подход к психике противопоставлялся гештальтистами атомизму всех других направлений. Качество целостного образования, будь то структура сознания, ситуации, образ восприятия, несводимо к сумме элементов, составляющих целое, и не может быть выведено из них. Наоборот, целое определяет качественные особенности элементов.

Сторонниками гештальтпсихологии были проведены многочисленные исследования в области восприятия. Было показано, что восприятие качественно отличается от ощущений и не сводится к их сумме. Было раскрыто значение отношений фигуры и фона в акте восприятия и подчеркнута роль контура в становлении образа. Недостатком экспериментальных исследований гештальтпсихологии явилась махистская идея о вещах как комплексах ощущений. Они отрицали роль объективной действительности в возникновении образа, но тем самым отрицалось и реальное содержание восприятия, его связь с внешним миром.

Гештальтпсихологи резко противопоставляли свою трактовку интеллекта позиции бихевиоризма, считая, что объяснение интеллекта по стимульно-реактивной схеме означает его низведение до слепых практических действий.

Объектом исследования интеллекта Келер избрал шимпанзе. Их помещали в ситуацию, аналогичную той, в которой находились торндайковские кошки. Например, за клеткой помещали банан, в клетке находилась палка. Обезьяна после нескольких безуспешных попыток достать банан прекращала хаотичные движения, как бы задумывалась, затем брала палку и с ее помощью доставала плод.

Келер считал, что животное решало задачу через мгновенную перестройку ситуации, в результате чего элементы ситуации оказывались в новых взаимосвязях, приобретали новое значение (палка начинала выступать как средство достижения цели). Это явление было названо *инсайтом* (инсайт — схватывание, понимание, «ага-решение») и противопоставлялось методу *проб и ошибок*. Келер подчеркнул, что «инсайтное поведение» тесно связано со зрительным восприятием, во многом определяется «оптическим пониманием ситуации». Хотя содержание термина «инсайт» было недостаточно разработано, оно позволило под-

черкнуть творческий характер мышления, т. е. ту его важнейшую сторону, которая не была отражена в психологии бихевиоризма.

Оценивая вклад гештальтизма в развитии психологии, отметим следующее. Гештальтисты поставили под сомнение принцип ассоциации в психологии. Они подчеркнули качественное своеобразие сложных психологических образований и описали их более глубоко. Однако синтетическое в их концепции преобладает над аналитическим. Разорвав анализ и синтез, они оторвали простое от сложного. Некоторые ученые впоследствии пришли даже к отрицанию ощущений как явления.

Гештальтпсихология привлекла внимание к вопросам восприятия и продуктивному творческому мышлению. Исследование творческого мышления становится одной из основных задач психологии.

Психоанализ. Возникновение этого направления связано с именем австрийского психиатра З. Фрейда (1856—1939). Формирование фрейдизма как концепции относится к началу XX века. Широкое распространение психоанализ получил после первой мировой войны, в 20-е годы. В настоящее время в капиталистических странах различные направления психоанализа распространены достаточно широко, хотя психоаналитики не входят в Международную организацию психологов.

В структуре личности Фрейд обратил внимание на *бессознательное* и превратил его в объект исследования. Он отметил, что больные не могут объяснить мотивы своих поступков: они несознанны. Действительная причина заболевания может быть выявлена при изучении сновидений, оговорок, произвольных движений. Истолковать истинные мотивы поведения и сделать их осознанными для человека, в том числе и для психически больного в целях его лечения, задача психоанализа — метода, разработанного Фрейдом для исследования бессознательного.

Все развитие личности Фрейд выводил из двух врожденных инстинктов: продолжения рода (степень выраженности полового влечения — *либидо*) и сохранения жизни (страх смерти). На их стихийные и неконтролируемые проявления общество накладывает *табу* (запрет). В результате этого они вытесняются в сферу бессознательного и *сублимируются* (замещаются) разрешенной обществом деятельностью. Все творчество фрейдисты выводили из подавленной и замещенной сексуальности. Критикуя модель личности, разработанную Фрейдом, прогрессивные зарубежные психологи метко характеризуют ее сущность, утверждая, что для фрейдистов человек представляется полем битвы, темным подвалом, в котором старая дева и сексуально помешанная обезьяна сошлись в смертельной схватке. Полный отрыв личности от социальных условий ее формирования, выдвижение на первый план бессознательного, биологического — в этом сущность фрейдистских теорий.

Фрейдизм — одно из наиболее реакционных направлений в психологии личности. Принижая роль социального фактора в психике, оно оправдывает опустошенность правящих классов буржуазного общества. Хотя психоанализ привлек внимание к энергетической, мотивационной стороне психики и поставил проблему бессознательного и его отношения к сознанию, постановка и решение этой проблемы были мистифицированы и, за исключением отдельных наблюдений и методических приемов, их теоретические построения не выдерживают критики.

§ 3. РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Научная психология. Оригинальное направление психологических научных исследований сложилось в России в середине XIX века. Отцом русской психологии и физиологии по праву считают И. М. Сеченова (1829—1905). Научная концепция И. М. Сеченова выросла на основе солидной материалистической традиции русской философии, берущей начало от трудов великого *М. В. Ломоносова* (1711—1765). Плеяда самоотверженных борцов с самодержавием, глубоких философов, блестящих публицистов, к которой относятся *А. Н. Радищев* (1749—1800), *В. Г. Белинский* (1811—1840), *А. И. Герцен* (1812—1879), революционеры-демократы *Н. Г. Чернышевский* (1828—1889), *А. Н. Добролюбов* (1836—1861) заложили основы материалистического понимания психического. В отличие от западноевропейских философов они рассматривали психические проявления человека не только как биологическое, но и как социальное явление. Идейная основа психологической теории И. М. Сеченова связана с философией русских революционеров-демократов, и сам он конкретизировал материализм в области психологии. Увлекательно написанные труды И. М. Сеченова превратились в источник формирования общественного сознания передовой русской интеллигенции.

И. М. Сеченов был учеником московской школы физиологов, принявших и развивавших учение Дарвина. Они выдвинули идею единства среды и организма, согласно которой организм — не замкнутая в себе сущность. Он может существовать лишь за счет установления связей с окружающим миром. Показать место психического в этом взаимодействии, раскрыть его механизмы — вот задача, которую поставил перед психологией И. М. Сеченов. Становление передовой психологической мысли в России проходило в острой борьбе с идеализмом. Ряд работ Сеченова полемически направлен против идеалистических взглядов *К. Д. Кавелина* (1818—1885). Идеалистическая психология поддерживалась царской властью и продолжала оставаться официально господствующей в русской науке вплоть до Октябрьской революции.

Оценивая научный вклад И. М. Сеченова, следует прежде всего подчеркнуть, что он распространил принцип рефлексов на деятельность головного мозга и этим превратил рефлекс из частного механизма нервной деятельности в основной принцип работы нервной системы. Тем самым психическое рассматривалось как явление, детерминированное внешними условиями. Оно органически включено в нервную деятельность как центральное звено рефлекса.

Развитие психологических идей Сеченова продолжалось в психиатрических клиниках, где создавались лаборатории по исследованию психики, имеющие четко выраженную материалистическую направленность. Одной из первых психологических лабораторий была лаборатория, основанная *В. М. Бехтеревым* (1857—1927) в Казани. Колоссальная научная работа этого ученого привела в предреволюционные годы к созданию системы психологии, построенной на объективных методах изучения психики. *В. М. Бехтерев* положил в основу своей концепции учение о сочетательных рефлексах, которые по своей сути близки к условным рефлексам, открытым *И. П. Павловым* (1849—1936). Пытаясь построить объективную психологию, *В. М. Бехтерев* свел в последние годы своей жизни, уже после Великой Октябрьской революции, все разнообразие психических проявлений к сочетательным рефлексам.

Начало научного творчества *И. П. Павлова* относится к дореволюционному периоду. Он поставил перед собой задачу изучить высшую нервную деятельность объективным путем. Не отрицая роли сознания, он специально сосредоточил усилия возглавляемой им школы на изучении высшей нервной деятельности и этим проложил путь для понимания физиологических основ высшей нервной деятельности.

Великой заслугой *И. П. Павлова* был анализ слова как специфического раздражителя нервной системы человека. Переход к изучению второй сигнальной системы открыл возможность широко исследовать высшую нервную деятельность человека методом условных рефлексов и перекинуть мост от физиологии к психологии.

Для развития научной психологии много дали труды физиологов сеченовского направления: *Н. Е. Введенского* (1852—1922), *А. А. Ухтомского* (1875—1942), *И. Р. Тарханова* (1846—1905), врачей-клиницистов *Г. И. Оршанского* (1851—1935), *С. С. Корсакова* (1854—1900), психологов *Н. Н. Ланге* (1858—1921), *А. Ф. Лазурского* (1874—1917), *А. А. Токарского* (1859—1901).

В своих работах они выявляли закономерности работы мозга, собирали факты об особенностях психических проявлений человека в норме и патологии. Этим создавалась фактическая и методическая база для разработки психологии на материалистических основах.

Формирование методологических основ советской психологии. Богатство диалектического материализма было в полной мере открыто для психологии лишь после Великой Октябрьской социалистической революции. В чем заключался принципиально новый подход к сознанию в учении основоположников научной философии К. Маркса, Ф. Энгельса; В. И. Ленина?

Маркс и Энгельс показали, что сознание человека — *продукт общественного развития. Причиной возникновения сознания является трудовая деятельность, появившаяся в ходе естественно-биологического развития как особое средство приспособления к среде стада высокоорганизованных обезьян.*

Коллективный характер труда породил важный фактор развития сознания — человеческую речь. Необходимость сохранять в процессе труда его конечную цель в идеальной форме, возможность использовать речь для закрепления и повторения этих целей привели к развитию сознания. Сознание — это прежде всего осознанное бытие. Таким образом, в философии классиков марксизма убедительно доказывается, что сознание — не замкнутая в себе сущность, а высшая форма отражения окружающей деятельности.

Развивая учение К. Маркса и Ф. Энгельса, В. И. Ленин создал *теорию отражения*. Он показал, что способность отражения лежит в основе материи, и психическое отражение — закономерный, вышедший этап развития способности отражать мир.

Задачей советских ученых была разработка последовательно научной, материалистической психологии на основе диалектического материализма. Овладение марксистской методологией и перестройка на ее основе накопленного в психологии материала проходила в борьбе с различными немарксистскими концепциями. Одним из первых перешли на позиции марксизма *П. П. Блонский* (1884—1941), *М. Я. Басов* (1892—1931), *Л. С. Выготский* (1896—1934), *К. Н. Корнилов* (1879—1953).

Психологи-марксисты прежде всего выступили против открытого идеализма *Г. И. Челпанова* (1862—1936), который, ориентируясь на политическую ситуацию, пытался соединить марксизм со своей неокантианской позицией в психологии. В жарких дискуссиях была показана несостоятельность эклектической позиции Челпанова. В борьбу против идеализма включались и рефлексологи.

Рефлексология представляла собою механистическое направление в понимании психики. Главой рефлексологии был В. М. Бехтерев. По своим устремлениям рефлексология была материалистическим учением, но она сводила всю психическую жизнь к сумме рефлексов, что недопустимо упрощало объяснение психических явлений.

Для дальнейшего развития марксистской психологии стало необходимым идейно преодолеть рефлексологию и этим превратить сознание в объект изучения материалистической психологии.

В 30-е годы в советской психологии широко применялись тесты. Их использовали педологи для профессионального отбора, для изучения умственного развития школьников. Тесты были заимствованы из буржуазной психологии в дореволюционный период. В результате некритичного применения тестов работа по развитию и воспитанию детей была подменена определением так называемого коэффициента одаренности школьников, на основе которого учеников направляли в разные по уровню успеваемости классы и школы. Педология основывалась на чуждой марксизму теории о врожденности способностей.

Ликвидация педологических извращений в системе Наркомпроса, проведенная на основе постановления ЦК ВКП(б) (1936), позволила советской психологии утвердить важнейший принцип подхода к изучению психики — принцип *развития*. Психологический эксперимент должен не только констатировать, но и выявлять потенциальные возможности личности. Опыт преодоления рефлексологии и педологии позволил сформулировать важнейший принцип *формирования психики в деятельности* (С. Л. Рубинштейн). Психика, формируясь в деятельности, в деятельности и проявляется. Анализ внутреннего через внешние проявления является важнейшей задачей психологии.

Большой практический и теоретический вклад внесен психологами в период Великой Отечественной войны. Это прежде всего совместная с медиками работа по восстановлению психического здоровья раненых (Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, Д. Н. Узнадзе, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев и др.), по вопросам маскировки (Б. Г. Ананьев), обучения летному делу (К. К. Платонов, Л. М. Шварц). Большое теоретическое значение имела работа Б. М. Теплова «К вопросу о практическом мышлении», в которой был дан анализ ума полководцев, показано единство теоретического и практического интеллекта человека.

Особенностью развития психологии в последние десятилетия является ее превращение в многоотраслевую науку. Наряду с такими областями психологии, как детская и педагогическая (ее известные представители А. А. Смирнов, Г. С. Костюк, Л. А. Люблинская, В. В. Давыдов), медицинской и патопсихологии (А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев), появляются новые отрасли психологии. Сложились такие области психологии, как психология спорта (П. А. Рудик, А. Ц. Пуни), инженерная психология (Б. Ф. Ломов, В. П. Зинченко), космическая психология.

ЛИТЕРАТУРА

- Анциферова Л. И. Материалистические идеи в зарубежной психологии М., Наука, 1974.
- Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., Педагогика, 1975.
- Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., Педагогика, 1974.

ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Глава 4

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ СТРУКТУРА

§ 1. ПОНЯТИЯ ЧЕЛОВЕК, ЛИЧНОСТЬ,
ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ИХ СООТНОШЕНИЕ

Как в общественных науках, так и в житейской практике широко используются понятия «человек», «личность», «индивидуальность». При этом нередко они или отождествляются, или противопоставляются. То и другое ошибочно.

Понятие о человеке. Коренным или родовым, исходным понятием является понятие *человек*. Человек — это прежде всего биологическое существо, принадлежащее к классу млекопитающих вида *Homo sapiens*. В отличие от других животных, этот вид наделен сознанием, т. е. способностью познавать сущность как внешнего мира, так и свою собственную природу, и в соответствии с этим поступать и действовать разумно. Человек как биологический вид характеризуется особой телесной организацией, существенными признаками которой являются: прямохождение, наличие рук, приспособленных к труду, высокоразвитый мозг, способный отражать мир в понятиях и преобразовывать его соответственно своим потребностям, интересам и идеалам.

Человек вместе с тем существо общественное, и это самый существенный его признак. Общественная жизнь и труд не только совершенствовали природную организацию человека, но и подчинили ее себе. Человек — носитель сознания, которое само по себе является общественным продуктом. Лишь в обществе и благодаря обществу человек оказывается способным не только познавать и трудиться, но и осознавать свои внутренние процессы, соотносить желания и состояния с внешними обстоятельствами жизни и действовать разумно. Самосознание является вершиной развития сознания человека как в филогенезе (истории рода), так и в онтогенезе (истории жизни индивида).

Человек многогранен, а поэтому он служит объектом изучения как естественных, так и общественных наук.

Понятие о личности. Понятие «личность» несколько уже, чем понятие «человек». Личность — категория общественно-историческая. Общественная сущность и социальные функции личности являются главными показателями в ее характеристике. Личность —

объект исследования только общественных наук — истории, философии, социологии, этики, эстетики, психологии, педагогики и т. д.

Личность — деятель общественного развития, сознательный индивид, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий определенную общественную роль. Роль — это социальная функция личности; например, роли матери и отца — воспитание детей, роль директора школы — управление коллективом учителей и организация процесса обучения учащихся.

Позиция личности — это система ее отношений. Существенными отношениями личности являются отношения к материальным условиям жизни, к обществу и людям, к себе, к собственным обязанностям, общественным, трудовым и т. д. Эти отношения характеризуют нравственный облик личности, ее социальные установки.

Отношения различают не только по их направленности на объект, но и по уровню их осознанности. Обычно различают отношения *малоосознанные* и *глубокоосознанные*. Малоосознанное отношение — это мимолетное чувство симпатии или антипатии. Глубокоосознанное — это принципиальное отношение, оно определяется не требованием ситуации, а внутренними убеждениями, сложившимся нравственным идеалом личности, сознанием долга и обязанности.

Итак, материалистическая философия и психология рассматривают личность как социальную сущность. Личность — это тот же человек, но взятый со стороны его общественной значимости и общественной деятельности. Физиолог исследует человека как организм, социолог и психолог подходят к человеку как к личности. Вот почему нельзя согласиться с некоторыми психологами, которые при определении личности и ее структуры равное место отводят и социальному и биологическому. К. Маркс писал, что сущность личности «составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее *социальное качество*»¹.

Личность — это сознательный индивид. Нельзя понять общественной роли личности, не анализируя ее психологии: мотивов деятельности, способностей и характера, а в некоторых случаях и особенностей ее телесной организации, например типа нервной деятельности.

Понятие об индивидуальности. Индивидуальность не есть что-то над- или сверхличностное. Индивидуальность — это личность в ее своеобразии. Когда говорят об индивидуальности, то имеют в виду оригинальность личности. Обычно словом «индивидуальность» определяют какую-либо главенствующую особенность личности, делающую ее непохожей на окружающих. Индивидуален

¹ Маркс К. К критике гегелевской философии права. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 1, с. 242.

каждый человек, но индивидуальность одних проявляется очень ярко, выпукло, других — малозаметно.

Индивидуальность может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или сразу во всех сферах психической деятельности. Оригинальность интеллекта состоит в способности видеть то, что не замечают другие, в особенности переработки информации, т. е. в умении ставить проблемы и решать их. Своеобразие чувств может заключаться в чрезмерном развитии одного из них (интеллектуального или морального), в большой подвижности эмоций. Особенность воли проявляется в силе воли, удивительном мужестве или самообладании. Оригинальность может состоять в своеобразном сочетании свойств конкретного человека, придающем особый колорит его поведению или действиям.

Индивидуальность характеризует личность конкретнее, детальнее и тем самым полнее. Она является постоянным объектом исследования как при изучении психологии личности, так и других направлений психологии.

В житейской практике и в науке наряду со словом «индивидуальность» используют и слово «индивид». Под *индивидом* следует понимать данного конкретного человека со всеми присущими ему особенностями.

§ 2. ОБЩЕСТВЕННАЯ СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Личность является в одно и то же время объектом и субъектом общественных отношений. Богатство личности зависит от многообразия ее связей с другими людьми, от активного отношения к жизни.

Личность как объект общественных отношений. Личность человека как члена общества находится в сфере влияния различных отношений, и прежде всего *экономических, трудовых* отношений, складывающихся в процессе производства и потребления материальных благ.

Личность находится также в сфере *политических* отношений. От того, свободна она или угнетена, имеет политические права или нет, может реально избирать и быть избранной, обсуждать вопросы общественной жизни или быть исполнительницей воли господствующего класса, зависит психология личности.

Личность находится также в сфере действия *идеологических отношений*. Идеология, или система идей об обществе, формирует психологию личности, ее мировоззрение, социальные установки. Освоение общественными науками помогает личности правильно ориентироваться в общественных событиях и осознать свое место и роль в общественном развитии. Общество оказывает идеологическое влияние на личность посредством школьного обучения и воспитания, радио и телевидения и других средств массовых коммуникаций.

На психологию личности вместе с тем влияет и *психология социальной группы*, в которую личность входит. В процессе общения люди взаимно влияют друг на друга, вследствие чего формируются во взглядах, социальных установках и других видах отношений к обществу, труду, людям, собственным качествам. Следовательно, отражение личности материальных и политических условий жизни опосредовано идеологией и психологией больших и малых социальных групп, при социализме — всего общества в целом.

Вполне понятно, что, чем шире круг общения личности, тем разнообразнее ее связи с различными сторонами жизни, тем глубже она проникает в мир общественных отношений и тем богаче становится ее собственный духовный мир. К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что «действительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатства его действительных отношений»¹. Продолжая эту мысль в «Немецкой идеологии», К. Маркс и Ф. Энгельс утверждают, что индивиды неизбежно вступают во взаимоотношения друг с другом на основе своих потребностей и способов их удовлетворения и что общение является фактором их духовного, нравственно-психологического развития.

Личность как субъект общественных отношений. Личность не только объект общественных отношений, но и субъект, т. е. является деятелем общественного развития. Вступая в отношения с людьми, личности творят историю, но творят ее не по произволу, а по необходимости, под воздействием объективных общественных закономерностей. Однако историческая необходимость не исключает ни самобытности личности, ни ее ответственности за свое поведение перед обществом.

«Идея детерминизма, — писал В. И. Ленин, — устанавливая необходимость человеческих поступков, отвергая вздорную побасенку о свободе воли, нимало не уничтожает ни разума, ни совести человека, ни оценки его действий. Совсем напротив, только при детерминистическом взгляде и возможна строгая и правильная оценка, а не сваливание чего угодно на свободную волю. Равным образом и идея исторической необходимости ничуть не подрывает роли личности в истории: история вся складывается именно из действий личностей, представляющих из себя несомненно деятелей»².

Личность — существо сознательное, она может выбирать тот или иной образ жизни: смиряться с положением угнетаемого или бороться против несправедливости, отдавать все силы обществу или жить личными интересами. Это зависит не только от общественного положения человека, но и от уровня осознания им объективных закономерностей общественного развития.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. — Соч. 2-е изд., т. 3, с. 36.

² Ленин В. И. Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов. — Полн. собр. соч., т. 1, с. 159.

Роль и значение каждой отдельной личности в общественной жизни возрастали в связи с развитием общественных отношений. По мере ускорения общественного развития расширялась борьба масс за человеческие права. Эта борьба не просто увлекала личность, но и формировала ее, активизировала ее общественную деятельность. Раскрепощение человека от пут феодализма было революционным шагом в развитии личности, повышало ее роль в обществе; освобождение от капиталистического рабства явилось новой и самой величайшей революцией, открывшей необъятные просторы для развития личности и превращения ее в подлинного деятеля общественного развития.

Личность в социалистическом обществе. Между общественным развитием и развитием личности существует органическая и непосредственная связь, взаимообусловленность. Но только в социалистическом обществе эта связь приобретает все более и более гармонический характер. Общество работает на каждую личность, ибо в центре его забот стоит личность, удовлетворение ее материальных и духовных потребностей; в свою очередь каждая личность работает на общество и работает с тем большей энергией и инициативой, чем полнее удовлетворяются ее духовные, социальные и материальные запросы.

Развитие личности при социализме и коммунизме тесно связано с развитием коллективных начал жизни. Только в коллективе, писал К. Маркс, возможна подлинная свобода личности, ее социальная защищенность и только в коллективе возможно всестороннее развитие, расцвет всех ее способностей и дарований¹. Вполне понятно, что в коммунистическом обществе, как ни в каком другом, возникает органическое единство личности и общества, личных и общественных интересов. Отсюда потребность жить и работать в коллективе и коллективизм станут первейшими жизненными проявлениями человека.

Проблема личности в современной буржуазной психологии. Личность стоит в центре внимания современной социологии, психологии, педагогики и этики. Возросший интерес к личности определяется как политическими, так и производственными целями. Знание личности — предпосылка эффективного управления ее деятельностью.

Наука о личности затрагивает политические интересы общества. Естественно поэтому, что создаваемые теории носят характер идеалистический или материалистический в зависимости от сознательной или бессознательной идеологической ориентации их авторов.

В буржуазной психологии бытуют самые разнообразные, нередко противостоящие и противоборствующие концепции личности. Среди них особенно выделяются такие, как *биологическая*, *биосоциальная* и *социальная*.

¹ См: Маркс К., Энгельс Ф. *Немецкая идеология*. — Соч. 2-е изд., т. 3, с. 75.

Особенно ярко и четко биологизм выступает в трактовке личности З. Фрейдом. Согласно его учению, личность есть замкнутая в себе биологическая индивидуальность, постоянно находящаяся в обществе и испытывающая на себе его влияние, но вместе с тем противостоящая ему. Все поведение личности обусловлено биологическими влечениями или инстинктами, и в первую очередь сексуальным влечением. Из влечений Фрейд выводит и неизбежность войн, будто бы отвечающих природе человека с его инстинктами смерти и разрушения. Концепция Фрейда является концепцией сугубо биологического индивидуализма личности. Эта концепция служит реакцией.

Представители биосоциальной концепции (а их большинство) разрывают личность как бы на две половины и считают, что психические процессы человека имеют биологическую природу, в то время как направленность личности определяется социальными явлениями. Такое понимание является ошибочным, так как уже элементарный процесс ощущения осложнен социально детерминированными вкусами и установками человека, зависит от степени развития сенсорики, достигаемой только в труде.

Широко распространена в буржуазной психологии социальная концепция личности (*Дюркгейм*). В США особенно разрабатывается так называемая теория *социализации*. Согласно этой теории, человек, рождаясь биологической особью, становится личностью благодаря воздействию социальных условий жизни. Решающее значение при этом отводится общению, психологическому взаимопониманию, в то время как экономические и политические отношения людей и их влияние на личность не учитываются. Представители этой концепции большее внимание уделяют исследованию явлений конформизма, или влиянию социальной группы на личность. Буржуазные психологи, исследуя поведение человека в группе, объявляют всеобщей закономерностью сознательное или неосознанное стремление личности приспособиться к требованиям группы, иными словами, к буржуазным порядкам. При этом конформизм считают универсальным механизмом приспособления личности к общественным порядкам.

В действительности влияние группы, коллектива на личность может иметь различный характер. Это зависит как от особенностей личности, ее идейных позиций, характера, так и особенностей воздействия. Взаимоотношения коллектива и личности в условиях товарищеского сотрудничества и взаимопомощи являются принципиальными, а действие члена коллектива в интересах группы — действием коллективиста по убеждению. Такое действие не имеет никакого отношения к конформному поведению.

Другой социально-психологической концепцией служит так называемая теория *научения*. Согласно ей, жизнь личности, ее отношения — результат научения, усвоения суммы знаний (*Э. Торндайк* и др.). Обучение в школе и учение, безусловно, имеют огромное жизненное значение, в том числе и для формиро-

вания личности. Однако все развитие личности нельзя свести к влиянию обучения. Решающее влияние на ее формирование оказывает сама жизнь, труд, человеческие взаимоотношения.

Весьма популярна в зарубежной психологии теория *ролей*. Она исходит из того, что каждый человек в жизни играет какую-то роль, одному ему предназначенную. В зависимости от исполняемой роли определяется характер поведения личности, ее отношений с другими людьми.

Безусловно, исследование роли личности важно как для психологической теории, так и для понимания социальной практики. Однако в буржуазной психологии роль рассматривается только в системе *психологических* отношений, без учета *материальных, политических и идеологических* отношений, определяющих как позиции личности, так и ее место в общественной жизни. Внеклассовый подход к пониманию социальной роли личности — характерное явление для всех последователей теории ролей.

Как видим, каждая из этих теорий объясняет социальное поведение человека, исходя из замкнутых в себе свойств личности или среды. При этом совсем не учитываются объективные общественные условия жизни человека, детерминирующие его поведение. Эти теории, по существу, игнорируют действительные закономерности развития общества, социальных групп и личностей.

Советская психология личности опирается на учение исторического материализма. Классики марксизма-ленинизма раскрыли социальную природу личности, дали правильное толкование взаимоотношений общества и личности, закономерностей ее формирования.

Для разработки теории личности большое значение имели труды русского психолога А. Ф. Лазурского, который впервые в отечественной психологии поставил проблему отношений и довольно четко показал зависимость системы отношений от социальных условий жизни. Марксистско-ленинскую концепцию отношений успешно разрабатывал В. Н. Мясищев.

§ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Как всякая организация, психическая жизнь имеет определенное строение. Отвлекаясь от индивидуальных особенностей психического склада, можно установить типическую структуру личности.

Основные компоненты личности. Первый компонент структуры характеризует *направленность* личности, или избирательное отношение человека к действительности. Направленность включает различные свойства, систему взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок. При этом одни из компонентов направленности доминируют и имеют ведущее значение, в то время как другие выполняют опорную роль. Домини-

рующая направленность определяет всю психическую деятельность личности. Так, например, доминирование познавательной потребности приводит к соответствующему волевому и эмоциональному настрою, что в свою очередь активизирует интеллектуальную деятельность. Одновременно естественные потребности несколько притормаживаются, повседневные заботы отодвигаются на задний план. Личность начинает обосновывать целесообразность своего увлечения, придавать ему особую общественную и личную значимость.

Второй компонент определяет *возможности* личности и включает ту систему *способностей*, которая обеспечивает успех деятельности. Способности взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Как правило, одни из способностей доминируют, другие им подчиняются. Так, например, у А. С. Пушкина доминировало поэтическое дарование, хотя он проявил себя и как историк, и как талантливый рисовальщик. То же самое можно сказать и о М. Ю. Лермонтове. У Ф. И. Шаляпина основная способность — сценическая. Она подчинила себе изобразительные способности и заставила их служить сцене. Подчиненная способность усиливает основную, ведущую способность.

Очевидно, на характере соотношения способностей сказывается структура направленности. В свою очередь дифференцирование способностей влияет на избирательность отношения личности к действительности.

Третьим компонентом в структуре личности является *характер*, или стиль поведения человека в социальной среде. Характер — сложное синтетическое образование, где в единстве проявляются содержание и форма духовной жизни человека. Хотя характер и не выражает личности в целом, однако представляет сложную систему ее свойств, направленности и воли, интеллектуальных и эмоциональных качеств, типологических особенностей, проявляющихся в темпераменте.

В системе характера также можно выделить ведущие свойства. К ним относятся в первую очередь моральные (чуткость или черствость в отношениях к людям, ответственность по отношению к общественным обязанностям, скромность), во вторую очередь — волевые качества (решительность, настойчивость, мужество и самообладание), которые обеспечивают определенный стиль поведения и способ решения практических задач. Вот почему можно сказать, что морально-волевые качества составляют действительную основу характера.

Четвертым компонентом, надстраивающимся над всеми остальными, будет *система управления*, которую обычно обозначают понятием «я». «Я» — образование самосознания личности, оно осуществляет саморегуляцию: усиление или ослабление деятельности, самоконтроль и коррекцию действий и поступков, предвосхищение и планирование жизни и деятельности. Так как самоуправление имеет огромное значение в нормальной целе-

направленной разумной жизни и деятельности личности, мы его рассмотрим в специально отведенном параграфе.

Структура личности будет неполной, если исключить из нее психические процессы и состояния.

Психические процессы, свойства и состояния в структуре личности. *Психические процессы — динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений.* Прежде всего следует отметить, что психические процессы обеспечивают связь личности с действительностью. Через них формируются свойства личности. Образовавшиеся свойства в свою очередь влияют на течение процесса. Так, в процессе ощущений формируются конкретные сенсорные свойства и целостная сенсорная организация личности, которая определяет в дальнейшем количественно-качественную характеристику ощущений. В процессе решения теоретических и практических задач формируется волевая организация личности, определяющая и то, как принимаются решения, и то, как они реализуются в жизни.

Образовавшаяся направленность личности ведет к избирательности восприятия и эмоциональных реакций, связанных с ним. Вот почему человек видит в действительности то, что хочет видеть, в зависимости от потребностей, интересов и установок. Хотя отражение — объективный процесс, оно осложнено субъективными свойствами личности.

На основе психических процессов образуются *психические свойства*, их определенная система, которая регулирует протекание психических процессов.

Психические свойства личности — это устойчивые образования, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень психической деятельности и поведения, типичный для индивида.

Характер протекания психических процессов, как и проявления свойств, зависит от состояния психической активности личности. *Под психическим состоянием следует понимать определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности.* По определению С. Л. Рубинштейна, состояние является эффектом психической деятельности и фоном, на котором деятельность протекает. Действительно, отражение какого-либо события — сложное явление. Оно включает в себя множество различных процессов: ощущение и восприятие, воспроизведение, мышление, эмоции и т. д. Вовлеченные в деятельность «силы» настраивают активность личности на определенный лад.

Однако не столько объем, сколько содержание отражаемого имеет решающее значение в настройке тона психической активности. Осознание общественной и личной значимости воздействия или замысла вызывает соответствующие эмоции, которые, в зависимости от их характера, понижают или повышают уро-

пень общей активности личности. Установившийся уровень психической деятельности по инерции продолжает некоторое время сохраняться. Вся последующая психическая активность протекает в соответствии с возникшим состоянием.

Состояние детерминировано внешними или внутренними условиями, однако его динамика и характер зависят от свойств личности. Например, у человека инертного типа нервной деятельности состояние оказывается более устойчивым по сравнению с состоянием подвижного типа. Известно, что критическое замечание, сделанное в адрес одних людей, мобилизует их силы, в то время как такое же замечание в адрес других приводит к понижению тонуса активности, возникновению депрессивного состояния. Чувствительность к оценке, отношение к ней зависят от таких свойств характера, как тщеславие, самолюбие, уверенность в себе, от волевых качеств, эмоциональной реактивности и т. д.

Итак, структура психической жизни личности сложна, многогранна и динамична. Все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. С развитием личности происходят и изменения в ее структуре. Вместе с тем структура каждой личности относительно устойчива. Она содержит типические для индивида системы свойств, характеризующие его как человека, от которого можно ожидать в тех или иных ситуациях жизни вполне определенных поступков и действий. Таким образом, каждый человек есть единство устойчивого и изменчивого, и только такая организация позволяет человеку быть самим собой, проявлять гибкость и вести образ жизни, адекватный условиям.

§ 4. ЛИЧНОСТЬ КАК САМОУПРАВЛЯЕМАЯ СИСТЕМА

Академик И. П. Павлов писал, что человек — это система сама себя регулирующая, поправляющая и даже совершенствующая.

Такое понимание человека противопоставлено механическому представлению о личности как игрушке в руках внешних сил.

Азбучной истиной стало положение о детерминированности психики личности социальными условиями жизни. Вместе с тем классики марксизма-ленинизма подчеркивали мысль об активности личности. Личность — продукт обстоятельств, но обстоятельства создаются людьми. Следовательно, личность как социальное существо является деятелем общественного развития.

Активность личности упорядочена и целесообразна. Это достигается тонким управлением как познавательной, так и практической деятельности. Именно при согласовании знаний и опыта личность действует наиболее целесообразно. Вот почему так важно раскрыть психологический механизм самостоятельной активности личности.

Все в личности упорядочено, системно, целесообразно согласовано как в статике, так и динамике. Все это обеспечивается

благодаря собственному самоуправлению. В. И. Ленин писал, что идея детерминизма не снимает ни ответственности самого человека за собственные поступки, ни совести, которая регулирует социальное поведение личности.

Человек не автоматически переключается с одного дела на другое, а сознательно, при учете социальной ситуации, оценки значимости импульсов, учете последствий действий и т. п. Он может *выбирать*, и в этом состоит его свобода воли.

Высшая саморегуляция осуществляется специальной системой, обозначаемой как «я». Эта система — образование самосознания. В процессе жизни и воспитания «я» формируется как центр самосознания. У маленького ребенка нет представления о собственном «я», а потому он находится во власти внешних и внутренних сил условий жизни. По мере образования «я» он начинает выделять себя из предметного мира и человеческого окружения и, более того, в отдельных случаях противостоять их воздействиям. По мере дальнейшего развития система саморегуляции укрепляется и человек становится хозяином своих сил. В зависимости от воспитания и образа жизни ребенка и взрослого определяется качество «я», его возможности в саморегуляции собственных сил и средств. Так, встречаются лица, которые думают: «я все могу», «я многое могу», «я ничего не могу», «я кое-что могу». Представление о собственном «я», определяет уровень притязаний и соответствующую меру активности личности и меру развития способностей. Вот почему в гипнозе, внушая те или иные возможности «я», мы наблюдаем реальное, хотя и временное, изменение способности совершать те или другие виды деятельности. Более того, внушая мужчине или женщине противоположный им пол, наблюдается соответствующее коренное изменение поведения.

«Я» как система саморегуляции начинает формироваться в детстве под влиянием оценок взрослых и осознания своих возможностей. Сформировавшись определенным образом, она может сохраняться на протяжении всей жизни, и ее изменение требует нередко сильных или слабых, но продолжительных воздействий, особенно со стороны авторитетных лиц.

Следует, конечно, допустить, что человек, осознавая свои силы в процессе деятельности, в последующем сам может корректировать оценку себя, может ее изменять. Самооценка у взрослого может изменяться и под влиянием оценки окружающих людей.

Можно допустить, что личность может преодолеть так называемый комплекс неполноценности или, по крайней мере, его замаскировать. Способность к самоуправлению меняется с возрастом и в связи с патологическими изменениями личности.

Самый высокий уровень самоуправления достигается в зрелом возрасте, где знания уже апробированы жизнью, сама личность достигла наивысшего уровня развития всех сил и способностей и испытана во всех отношениях. Само собою разумеется, что и в

этот возрастной период самоуправление у отдельных индивидов может находиться на различных уровнях.

Личность как самоуправляемая система осуществляет:

- 1) вызов, задержку процессов (действий, поступков),
- 2) переключение психической деятельности,
- 3) ее ускорение или замедление,
- 4) усиление или ослабление активности,
- 5) согласование побуждений,
- 6) контроль за течением деятельности путем сличения намеченной программы с осуществляемыми действиями,
- 7) координацию действий.

Для решения этих задач формируются следующие основные механизмы «я»: 1) *контроля*; 2) *согласования*; 3) *санкционирования*; 4) *усиления*.

Контроль осуществляется произвольным вниманием, он направлен не только на внешний, но и на внутренний мир. Благодаря произвольному вниманию восприятие становится более полным и точным, движения и в целом действие осуществляется по задуманному плану, мыслительные процессы не теряют целенаправленности и логичности и т. д.

Благодаря самоконтролю вся психическая активность оказывается соответствующей определенной программе деятельности.

Чрезвычайно важной функцией «я» является согласование. Как известно, в сознание поступает масса импульсов к действию как из внешнего мира (впечатления, социальные требования), так и из внутренней среды организма и личности (потребности, интересы и другие духовные побуждения). Все надо оценить, согласовать между собой, соотнести побуждения с основными установками личности. Процесс согласования, как говорил И. П. Павлов, есть соотношение побуждений с действительностью и моральными нормами. Очевидно, что согласование представляет функцию мышления.

Согласование завершается санкционированием, т. е. утверждением намерения и определением плана действия. Санкции могут быть различными в зависимости от воспитанности личности, они могут побуждаться корыстными интересами или высокими моральными принципами. Санкции, как видим, характеризуют не только направленность, но нередко и личность в целом.

Многие психологи, в особенности А. Ф. Лазурский и М. Я. Басов, придавали исключительное значение волевому усилию. И действительно, любая психическая деятельность, будь то восприятие или мышление, требует усилия и тем большего, чем сложнее деятельность. Усилие растет пропорционально росту трудностей и препятствий на пути к цели. Оно особо необходимо и при внутренней слабости, например при утомлении, эмоциональной угнетенности и т. д.

Следовательно, усилие представляет важнейшее и специфическое проявление волевой саморегуляции личности.

Итак, «я», стоящее в центре самосознания, в актах самоуправления использует различные психические процессы, основными из них являются воля и мышление, иными словами, познание и внутреннее и внешнее действие. Само собой понятно, что «я», входя в структуру личности, имеет и собственную структуру, которая включает: 1) представления о том, каково «я» есть, и каково «я» должно быть в идеале, 2) совесть, имеющую тенденцию у морально воспитанного человека привести в соответствие реальное поведение к идеальному. Так, например, когда имеет место разрыв реального и идеального, то личность переживает «угрызения совести» и стремится поправить поведение; когда имеет место соответствие, то переживается состояние «спокойной совести» или «чистой совести», что способствует закреплению положительного поведения.

Самоуправление личности имеет два вида: 1) *оперативное*, или повседневное, и 2) *перспективное*, которое определяется дальними целями.

Самоуправление может различаться по типам. *Первый* определяется как *морально-волевой* и *второй* — как *аморально-волевой*. *Третий* — как *абуличный*, или слабый. И, наконец, *четвертый* — *импульсивный*. Существуют, конечно, и промежуточные типы.

Первые два типа характеризуются высокоразвитой саморегуляцией, но отличаются они между собой по морали. Вторые со слабой саморегуляцией и неустойчивой моралью.

Морально-волевой тип саморегуляции — положительный тип, которому суждены и большие порывы, и великие свершения. Такой человек хозяин своих слов, он способен добиться социально и лично значимых целей, несмотря на трудности. Его способности используются в полную силу, а благодаря их функционированию они и развиваются. Это цельная личность в полном смысле этого слова.

Тип аморально-волевой — это индивидуалист, преследующий всегда и везде эгоистические цели. Он целен в своей аморальности, он разумен в определении путей достижения намерений, но это асоциальный тип.

Человек абуличного типа характеризуется вялостью и пассивностью, безразличием ко всему. Такой человек внушаем, легко соглашается с другими, поддается их влиянию, а на деле остается по-прежнему бездеятельным. Он не может заставить себя работать, особенно преодолеть трудности, бороться с препятствиями, одним словом, добиваться реализации поставленной цели. В общем, это инертный человек. Такой тип возникает в результате, во-первых, слабости внутренних побуждений, вследствие чего кора не получает нужного тонуса, и слабости, т. е. неспособности к усилию. Такие люди могут быть от природы одарены, но их способности не развиваются и не используются вследствие пассивности.

В некоторых случаях апатичные типы являются следствием сформировавшегося чувства собственной неполноценности, когда человек думает, что он ни к чему не способен и ничего не может достичь в жизни. Вследствие этого опускаются руки, «засыпают» способности.

И, наконец, существует и импульсивный тип поведения, у которого много сильных импульсов, увлечений, но который действует необдуманно, так как у него страдает механизм сличения импульсов со сложившейся ситуацией и личными убеждениями.

Само собою понятно, что социально ценным является морально-волевой тип, обеспечивающий такое самоуправление, которое делает личность автономной (самостоятельной, инициативной) и вместе с тем наилучшим образом осваивающей высшие социальные ценности морали и культуры.

Основные свойства личности советского человека. Личность как субъект общественного развития оценивается по качеству тех свойств, которыми она обладает. Социально-психологические свойства личности детерминированы многими обстоятельствами, специфическое сочетание которых в истории жизни личности определяет типические и индивидуальные их особенности.

Социальная ценность личности определяется адекватностью ее поведения требованиям общества, активностью, а также степенью развития ее творческих сил, от чего зависит уровень продуктивности личности в количественном и качественном отношениях. Идеальной считается личность, у которой гармонически сочетается высокая социальная адаптивность с огромной творческой отдачей.

К типичным свойствам личности советского человека относятся:

Идейность личности. Социалистическое общество требует от людей высокой сознательности в строительстве коммунизма. «Коммунистическая идейность, — указал Л. И. Брежнев в Отчетном докладе XXV съезду КПСС, — это сплав знаний, убеждения и практического действия»¹. Сознательность формируется в результате овладения марксистско-ленинским учением об общественном развитии, чему уделяется огромное внимание в каждой партийной организации, в системе политического просвещения масс. Сознательность формируется также в процессе коллективистского образа жизни советского человека.

Идейность личности — один из критериев оценки работника и вообще человека как члена коллектива. Она — определяющее свойство направленности, через которую преломляются потребности и интересы личности и воспринимаемый ею мир. Идейность

¹ **Отчет** Центрального Комитета КПСС и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. — Брежнев Л. И. Ленинским курсом. М., 1976 т 5, с. 535.

санкционирует только адекватное ей поведение личности. Идейный человек принципиален, он последовательно ведет себя, у него нет расхождений между словом и делом. Идейная личность выше всего ставит общественные интересы, т. е. все то, что содействует общественному движению по пути коммунизма.

Целеустремленность. Целеустремленность — это конкретное проявление ценностной ориентации личности, основанной на потребностях и интересах, убеждениях и социальных установках индивидуума, требованиях общества, коллектива.

Основная цель советского человека находит свою реализацию в труде. Другие цели он реализует в свободное время. Каждый человек в социалистическом обществе свободен определить путь жизни, образование, работу в соответствии со своими интересами и призванием.

Общество в свою очередь оценивает человека по значительности и социальной значимости его целей. И это понятно, чем значительнее цель, тем активнее человек, тем больший вклад он вносит в общественное развитие.

Моральная воспитанность. Она характеризует личность не только со стороны отношения к делу, общественным обязанностям, но и в первую очередь к людям.

Социалистическое общество провозгласило — все для человека. Следовательно, из всех ценностей общество выше всего ценит человека. Отсюда — отношение к людям служит критерием нравственной воспитанности личности. Моральность советского человека носит действенный характер. Это не просто слова, а практическая забота о людях, внимание к их нуждам, что и составляет сущность моральной воспитанности.

Духовное богатство личности. Духовное богатство личности отражает богатство социалистического общества. Как правило, огромное значение в формировании духовно богатой личности имеет коммунистическое воспитание в школе и рабочем коллективе.

Духовное богатство личности включает:

1) разносторонность развития духовных потребностей и интересов, которые побуждают личность к активному овладению знаниями, наукой и искусством;

2) большой объем знаний, умений, навыков. Высокообразованный, начитанный человек ориентирован в естественных и общественных науках, он умеет самостоятельно учиться, овладевать знаниями, может многое делать;

3) развитые способности, обеспечивающие творчество в области науки и искусства, практической деятельности (производительный труд, руководство коллективом, педагогическая деятельность и т. д.).

Всесторонне и гармонически развитая личность отвечает требованиям социалистического общества и является целью коммунистического воспитания.

Духовно богатая личность высоко ценится людьми, коллективом, служит образцом для подражания.

Цельность личности. У личности советского человека нет раздвоенности в чувствах и помыслах, что характерно для людей общества, раздираемого классовыми противоречиями. Цельность социалистической личности определяется единством личных и общественных интересов, высокой идейной и нравственной воспитанностью, всем строем жизни коллектива, который осуждает проявление непоследовательности, двуличия и тому подобных недостатков, связанных с наличием в сознании индивида пережитков, которые сосуществуют с новыми социалистическими представлениями и понятиями о жизни в обществе.

Активность личности. Активность является интегральным свойством личности. Она выражает и идейность, и моральную воспитанность, и духовное богатство личности, в особенности ее волевую развитость. С другой стороны, растущая активность создаст внутренние предпосылки для дальнейшего умственного и физического, нравственного и политического, эстетического и политехнического развития личности. Духовное богатство личности — плод ее активности в освоении культурного наследия общества.

Активность советского человека отличается прежде всего коллективистической направленностью.

Оригинальность личности. Это то, что заметно выделяет личность из окружения и вместе с тем представляет социальную ценность. Личность может быть оригинальна в своем поведении, в решении жизненных задач и т. п. Наиболее ценна та оригинальность, которая воплощается в творческом труде. Оригинальность личности — результат своеобразия ее жизненного пути и воспитания, обеспечивающего развитие положительных задатков и способностей, характера. Оригинальность может быть плодом самовоспитания.

Указанные выше свойства у воспитанного советского человека находятся в гармоническом отношении при доминировании высокой идейной направленности и социальной целеустремленности. Однако и в социалистическом обществе имеются еще люди, у которых недостаточно развиты те или иные ведущие свойства, люди пассивные или ограниченные в своих духовных интересах.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., Наука, 1977.
Ануфриев Е. А. Социальная роль и активность личности. Изд-во МГУ, 1971.
Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М., Просвещение, 1970.
Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии человека. — В сб.: Психологическая наука в СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, т. 2.
Смирнов Г. Л. Советский человек. 3-е изд. М., Политиздат, 1980.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

§ 1. ПОНЯТИЕ О НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Направленность личности — это система побуждений, определяющая избирательность отношений и активность человека.

С древнейших времен мыслители пытались определить источники активности личности, смысл жизни человека. Одни считали, что *стремление к удовольствию* является основным мотивом поступков индивида (учение *гедонизма*). Другие находили, что *исполнение долга* составляет основное побуждение и смысл жизни человека (немецкий философ *И. Кант*). При этом долг рассматривается абстрактно, вне реальных общественных требований.

В буржуазной психологии некоторые ученые пытались вывести поведение личности из биологических влечений, например сексуальных (*З. Фрейд*), другие — из «социальных» стремлений к господству или подчинению (*А. Адлер*).

Такое понимание побуждений искажает картину человеческой личности. Побуждать человека могут как материальные, так и идеальные мотивы. *Ф. Энгельс* указывал, что человеком могут двигать материальные интересы, помыслы и страсти, а в конечном итоге — внешние причины, обстоятельства жизни, экономические, моральные и политические отношения.

Латинский афоризм гласит: «Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо». Этот афоризм привел *К. Маркс*, когда его спросили о его интересах. И действительно, личность вступает в многообразные общественные связи, отношения и осуществляет деятельность в различных областях практики: при этом личность исходит из разных побуждений или мотивов. *Мотивы — это осознанные побуждения к деятельности или поведению.* Каждое действие и поступок человека в норме мотивированы, и он отдает себе в этом ясный отчет.

В одних случаях человек руководствуется сознанием общественного долга, в других — личными потребностями и интересами, а в третьих — поступает определенным образом на основе чувств (любви, уважения, ненависти, презрения и т. д.). Вместе с тем у каждого взрослого человека есть нечто ведущее, что определяет основную направленность личности. Одни видят смысл жизни в производственной или научной деятельности, другие — в области искусства, а третьи — в общественной деятельности. Конечно, каждый при этом может исходить или из глубоко осознанного и прочувствованного долга — служить людям там, где он осознает наибольшую общественную пользу от своего труда, или из индивидуалистических побуждений, корысти и славы, карьеристских соображений.

Отсюда следует, что при анализе поведения и деятельности следует не только определить основные стремления, но и выяснить морально-психологические устои личности, которые определяют ее жизненную позицию, ее отношение к различным сторонам действительности.

От мотивов как осознанных побуждений следует отличать так называемые *влечения*, когда личность действует под влиянием внутренних побуждений или внешних стимулов, которые не осознаны, т. е. не взвешена их личная и общественная значимость, не учтены последствия действий, вытекающих из данных побуждений.

Итак, в качестве мотивов выступают различные побуждения: осознанные потребности и интересы человека, его определенные морально-политические установки и идеалы как компоненты миропозрения и убеждений, чувства и помыслы.

Изучение мотивов человека имеет важное значение для понимания морально-психологической сущности личности. Одни, например, добросовестно относятся к труду в силу потребности, другие — в силу сознания долга, а третьи — временно, в интересах достижения карьеристских замыслов.

Все эти характеристики представляют различные уровни социального развития личности.

§ 2. ПОТРЕБНОСТИ

Для того чтобы жить, люди должны удовлетворять различные потребности: в пище, одежде и многом другом. *Потребность — это испытываемая человеком необходимость в определенных условиях жизни и развития.* Потребности отражают устойчивые требования внутренней среды организма или внешних условий жизни. Будучи осознанными, они проявляются в форме мотивов поведения.

Потребности побуждают человека к активности. Чтобы жить, люди создают и развивают общественное производство материальных и духовных ценностей. Вместе с тем сами потребности развиваются с ростом производства. И это понятно: только процесс удовлетворения потребностей ведет к их развитию, а удовлетворение потребностей полностью зависит от производства средств жизни и характера распределения продуктов труда, господствующего в обществе. Только потребление воспроизводит потребность.

Таким образом, все потребности человека общественно обусловлены, их развитие определяется характером общественного производства и распределения. Даже по отношению к физиологическим потребностям общество определяет форму их удовлетворения, а по отношению к социально-духовным — как форму, так и их содержание.

Потребности определенным образом влияют на переживания, мышление и волю человека. В связи с удовлетворением или

неудовлетворением потребностей, в зависимости от средств и способа их удовлетворения человек переживает эмоции напряжения или успокоения, удовольствия или неудовольствия.

Потребности — основная побудительная сила познавательной и практической деятельности человека. Чтобы удовлетворить свои потребности, индивид должен изыскивать те или иные средства, а потому решать определенные теоретические и практические задачи. Человеку только кажется, утверждал Ф. Энгельс, что его мышление не зависит от материального производства, на самом же деле оно в конечном итоге побуждается экономическими причинами. Мышление есть одна из сторон психической деятельности, которая обеспечивает изыскание средств для удовлетворения потребностей.

Воля также побуждается потребностями. Ф. Энгельс писал по этому поводу, что потребности проходят через человеческую голову, т. е. осознаются, и проявляются в форме воли. Благодаря волевому усилию, настойчивости человек преодолевает трудности на путях к цели и практически решает поставленную задачу, так или иначе связанную с удовлетворением потребности.

Потребности человека многообразны, они находятся в определенной связи и взаимодействии как между собой, так и с другими побуждениями в целостной системе направленности личности. Доминирующая в данное время потребность может подавлять все остальные и определять основное направление деятельности. Так, например, человек, испытывающий голод или жажду, ни о чем другом не может думать, как о поисках средств утоления жажды или голода. Или человек, испытывающий нравственную потребность, может не только игнорировать голод и жажду, но и жертвовать собственной жизнью. Потребность, как видим, имеет тенденцию регулировать направленность психической деятельности индивида, но вместе с тем она сама подвергается регуляции со стороны более высоких побуждений, таких, как нравственно-политические убеждения, сознание общественного долга и т. д.

Характер потребностей и их регуляция зависит от целостного психического склада личности, ее *воспитанности*. Потребность человека-коллективиста, как говорит А. С. Макаренко, родная сестра долга. Потребности индивидуалиста носят эгоистический характер. Такой человек стремится как можно больше урвать от общественного пирога, а до других ему дела нет. Отсюда корыстолюбие, жадность — типичные черты характера эгоиста.

Потребности, как уже говорилось, могут быть осознанными и тогда они удовлетворяются адекватными им средствами, а могут выступать в виде влечений или малосознанных побуждений, когда человек лишь ощущает, что его «влечет неведомая сила» (А. С. Пушкин). В этом состоянии он чувствует, что ему чего-то недостает, или испытывает состояние «беспричинной» напряженности и беспокойства. При усилении влечения потребность

осознается, оценивается личностью и санкционируется соответствующее действие или торможение.

Широта потребностей зависит от уровня развития человека и материальных условий его жизни. Человек сознательно регулирует свои потребности и этим отличается от животного. Регулируя потребности, он учитывает не только внешние условия, но и моральные нормы поведения в обществе. Поэтому воспитанным человеком будет не тот, кто необуздан в своих потребностях, а тот, кто разумно их удовлетворяет, учитывая потребности других людей и интересы общества.

Виды потребностей. Потребности человека многообразны. Группируя их, можно выделить *материальные, духовные и общественные* потребности. В основу такой классификации положен принцип направленности личности на тот или иной объект. Материальные потребности лежат в основе жизнедеятельности человека (это потребности в еде, одежде, жилище). Они сформировались в процессе филогенетического, общественно-исторического развития человека и составляют его родовое свойство. Вся история борьбы человечества с природой и история классовая борьбы были в первую очередь историей борьбы за создание условий удовлетворения материальных потребностей.

При социализме, в условиях развитого общественного производства и освобожденного от эксплуатации труда, острота борьбы за удовлетворение материальных потребностей снята, так как забота о нуждах человека, о производстве средств жизни стала в центре внимания всего общества, государства. Это значительный факт в истории развития человечества.

Удовлетворение материальных потребностей всех людей освобождает их от таких пороков, как жадность, зависть, воровство, которые возникают в результате ожесточенной борьбы за хлеб насущный. «В самом человеческом желании, — писал А. С. Макаренко, — нет жадности. Если человек пришел из дымного города в сосновый лес и дышит в нем счастливой полной грудью, никто никогда не будет обвинять его в том, что он слишком жадно потребляет кислород. Жадность начинается там, где потребность одного человека сталкивается с потребностью другого, где радость или удовлетворение нужно отнять у соседа силой, хитростью или воровством»¹

Если и встречаются еще указанные пороки у отдельных людей нашего общества, то эти пороки отнюдь не следствие борьбы человека с человеком за средства удовлетворения потребностей, а следствие влияния капиталистического окружения (через кино, радио, литературу) и пережитков прошлого в сознании и поведении людей. Уместный в старом обществе страх перед завтрашним днем не имеет оснований в нашем обществе, хотя

¹ Макаренко А. С. Книга для родителей. — Соч. М., изд-во АПН РСФСР 1957, т. IV, с. 334.

и у нас есть люди, которые видят смысл жизни в накоплении материальных ценностей. Сам же процесс накопления может породить уродливую потребность, когда человек живет ради вещей, когда деньги перестают быть средством, а становятся целью жизни. Такая потребность и ведет к жадности.

Доминирование материальных ценностей в их уродливой форме бывает у духовно нищих, односторонних людей, у которых в центре забот — личное благополучие. Человек с достаточно развитыми духовными и социальными потребностями разумно удовлетворяет материальные потребности. Такой человек видит смысл жизни в творческом труде и получает от деятельности ощущение счастья жизни, пользы для всех.

Духовные потребности — специфически человеческие потребности. К ним относятся потребности в *познании* и *эстетическом наслаждении*. Потребности в познании бывают общие (в ориентировке, познании мира как целого) и частные (страсть к познанию специфических явлений действительности). На основе потребности в познании образуется самостоятельная потребность в научном творчестве. В этом случае познание становится не целью, а средством удовлетворения потребности в творчестве.

Потребность в эстетическом наслаждении занимает в жизни человека большое место. Благодаря ей человек стремится сделать свой быт, отдых, свою жизнь красивой. Созерцание эстетических ценностей в действительности и искусстве облагораживает личность, возвышает ее. Это созерцание может перерасти в потребность художественного творчества: тогда человек не только овладевает готовыми эстетическими ценностями, но и производит их по законам искусства.

Общественные потребности. К ним мы относим потребность в достижении определенного статуса, общественной оценке, дружбе, товариществе и любви, в общественной деятельности и т. п.

Начиная с первобытного времени люди объединялись в группы, благодаря чему они выживали и развивались. Вот почему социальная группа, коллектив представляют для человека жизненное условие, без которого невозможно удовлетворение многих других его потребностей и интересов. Если в классовом обществе межгрупповые отношения, как правило, имеют антагонистический характер, то при социализме, как говорил Л. И. Брежнев, «для человека коллектив, в котором он работает, — это своего рода и дом, и семья, и школа»¹. Вот почему личность испытывает глубокое удовлетворение, когда находит себе оптимальное место в коллективе и получает признание своей деятельности в организации. И наоборот, человек испытывает глубокое горе, если по тем или иным причинам непризнан коллективом, а тем более — исключен из него.

¹ Брежнев Л. И. Речь на XVI съезде профессиональных союзов. — Брежнев Л. И. Ленинским курсом. М., 1978, т. 6, с. 331.

Ведущей потребностью советского человека становится потребность в труде. Потребность в труде проявляется в неодолимом тяготении к труду как жизненно необходимой и приятной деятельности. В таком случае человек не может не трудиться: если он временно лишается этой возможности, то испытывает такое же состояние напряженности и неудовлетворенности, какое он испытывает при неудовлетворенности, например, потребности в пище.

Труд, ставший первой потребностью жизни, доставляет личности много радости и счастья.

В советском обществе труд стал делом чести, мерилom нравственных достоинств человека. Он является источником развития личности.

Потребность в труде в недалеком будущем станет потребностью каждого человека. Рост техники позволит сократить рабочий день, сделать труд более легким физически и интеллектуальным. Люди станут бесплатно отдавать свои силы, свой труд обществу в соответствии со способностями и в труде будут искать смысл жизни.

В. И. Ленин говорил: «Коммунизмом же мы называем такой порядок, когда люди привыкают к исполнению общественных обязанностей без особых аппаратов принуждения, когда бесплатная работа на общую пользу становится всеобщим явлением»¹.

Потребность в общении выражает социальную природу человека. Эта потребность, как указывал Ф. Энгельс, формировалась в труде, так как общение — необходимое условие организации общественного производства.

Потребность в общении стимулирует развитие личности. В общении человек познает не только других, но и себя, овладевает опытом социальной жизни. Общение с людьми обогащает личность интеллектуально и эмоционально, стимулирует обмен знаниями, опытом и мнениями. Потребность в общении порождает дружбу.

Потребность советского человека в общественной деятельности вытекает из характера жизни людей в социалистическом обществе. При социализме общественная деятельность получает невиданный размах.

У всесторонне развитого человека представлены все человеческие потребности при доминировании высоких социальных побуждений.

§ 3. ИНТЕРЕСЫ

Понятие об интересе. *Интерес — это избирательное отношение личности к объекту, в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности.* Интересы возникают на основе потребностей, но не сводятся к ним. Потребность выражает не-

¹ Ленин В. И. Доклад о субботниках.— Полн. собр. соч., т. 40, с. 34.

обходимость, интерес выражает личную приязнь к какой-то деятельности. Углубившийся и утвердившийся интерес может стать потребностью. Например, интерес к театру может стать настоящей потребностью посещать спектакли или даже заниматься сценической деятельностью.

Формирование интереса не всегда начинается с осознания потребностей, призвания или общественного долга. Интерес может появиться стихийно и неосознанно вследствие эмоциональной привлекательности объекта, а уже потом осознается его жизненное значение, которое может определяться многими причинами: потребностями, общественными требованиями, способностями.

Эмоциональная привлекательность объекта тоже имеет свои глубокие, вначале, может быть, неосознанные источники, корни как в свойствах объекта, так и в свойствах субъекта. Почему объект привлекает внимание, доставляет радость, наслаждение? Потому что по своим свойствам отвечает в какой-то мере психическому настрою и потребностям личности. Вот почему один и тот же объект не может у всех людей вызвать одни и те же переживания. Правда, одни объекты отвечают общечеловеческой природе людей, другие — возрастным особенностям, третьи — социально-групповым и четвертые — индивидуальному складу, специфическим склонностям, взглядам и вкусам личности. У всех детей, например, яркий солнечный объект, звуковой ритм, мелодия вызывают наслаждение.

Различия в отношениях к объекту зависят от богатства или бедности личного опыта, образованности и воспитанности, своеобразия духовного склада личности, отражающего историю ее жизни и деятельности.

Отношения субъекта не только направляются, но и воспитываются другими людьми. Например, коллективное мнение о качествах объекта и его жизненном значении, отношение к данному объекту авторитетных людей — все это влияет на отношение к нему личности. В период расцвета авиации молодежь стремилась в авиацию, в век космонавтики массовым стал интерес к космическим полетам.

Таким образом, интересы индивида, хотя и зависят от особенностей объекта и психических качеств самого индивида (его культуры, воспитанности, способностей и характера), в конечном итоге формируются другими людьми, коллективом, обществом, общественной психологией. Следовательно, интересы людей имеют общественно-историческое происхождение. Они зависят от уровня развития производства и духовной культуры общества, развития социальных отношений и т. д.

На каждой исторической ступени развития общества наряду с общечеловеческими выступают классовые интересы. Под влиянием всего строя жизни буржуазного общества у «золотой» молодежи, например, на первый план выдвигаются денежные и сексуальные интересы.

В социалистическом обществе передовая молодежь испытывает интерес к созидательному труду, к творчеству в области науки, искусства, практики (техническое творчество). Интерес проявляется в положительных эмоциях, таких, например, как радость и удовлетворенность от работы, в возможности легко сосредоточивать внимание на объекте интереса и, наконец, в повышенной работоспособности человека.

Интересы имеют существенное значение в жизни и деятельности человека. Полноту и счастье жизни человек испытывает тогда, когда у него есть интересы. Интересы побуждают к деятельности, активизируют личность. И. П. Павлов рассматривал интерес как то, что активизирует состояние коры головного мозга. Работа, отвечающая интересам, осуществляется легко и продуктивно.

В педагогической практике особенно важно учитывать значение интересов для развития личности и формирования знаний. К. Д. Ушинский справедливо писал, что учение, лишенное всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Вместе с тем он указывал, что нельзя все учение свести к интересу. Учение требует и черновой работы, значительного волевого усилия.

Виды интересов. Интересы людей чрезвычайно разнообразны, как разнообразна человеческая деятельность. Интересы различают по их содержанию, или направленности. В этом плане можно выделить *материальные, общественные и духовные* интересы.

Материальный интерес может проявляться в стремлении к жилищным удобствам, гастрономическим изделиям, к одежде и т. п. Материальные интересы часто носят уродливые формы стяжательства, стремления к роскоши, накоплению имущества во имя имущества.

Духовные интересы характеризуют высокий уровень развития личности. Это прежде всего познавательные интересы (в широком смысле слова) к математике, физике, химии, биологии, философии, психологии и т. п. К ним также относятся интересы к литературе и разным видам искусства (музыке, живописи, театру).

Общественные интересы включают интерес к общественной работе, к организационной деятельности. Есть немало людей (в том числе и учащихся), которые любят общественную работу и отдают ей свои силы. Их радости и огорчения прежде всего связаны с успехами или неудачами в общественных делах.

Различают *непосредственный и опосредованный* интересы. Непосредственный интерес — это интерес к *самому процессу* деятельности: процессу познания, овладения знаниями, процессу труда, творчества. Опосредованный интерес — это интерес к *результатам* деятельности: например, к приобретению профессии, определенному служебному и общественному положению, ученому званию или, наконец, к материальным результатам труда.

Наиболее благоприятным для активной и продуктивной деятельности личности является правильное соотношение непосредственного и опосредованного интересов. Если человек любит труд, сам процесс труда, заботится о его результатах, то он проявляет энтузиазм, творческое отношение к деятельности и добивается успешного завершения труда. При таком сочетании интересов личность чувствует себя наиболее удовлетворенной.

По уровню действенности различают *пассивные* и *активные* интересы.

Пассивные интересы — это созерцательные интересы, при которых человек ограничивается восприятием интересующего объекта: например, любит слушать оперу, испытывает наслаждение при восприятии картин, но не проявляет активности, чтобы глубоко познать объект, овладеть им и заняться творчеством в интересующей области. Активные интересы — это интересы действенные, когда человек не ограничивается созерцанием, а действует, овладевая объектом интереса. Активный интерес — один из побудителей развития личности, формирования знаний и навыков, способностей и характера.

Интересы различают также и по *объему*. Такое различие не определяет видов интереса, а скорее характеризует структуру интересов личности. Могут быть люди с широкими, разносторонними и глубокими интересами и люди с широкими, но поверхностными интересами. Многие ученые и писатели отличались разносторонними интересами (М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой и др.). Встречаются и такие люди, которые проявляют любознательность ко всему, но скользят по поверхности явлений, глубоко не проникая в их сущность, не увлекаясь серьезно и постоянно чем-либо одним. Наконец, есть люди с глубокими, но очень узкими интересами. Узость интересов в известной мере может ограничивать развитие личности.

Наиболее положительным является такой тип человека, у которого на фоне широких, многосторонних интересов есть центральный, основной интерес, определяющий смысл жизни и основное направление в деятельности. К. Маркс, например, был человеком широких интересов, но основным интересом его жизни оставалась борьба за освобождение пролетариата. Этой цели он и подчинял свою теоретическую и революционную практическую работу.

§ 4. МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ИДЕАЛЫ ЛИЧНОСТИ

Понятие о мировоззрении. *Под мировоззрением понимают систему взглядов на природу, общество и человеческое мышление.* Мировоззрение в узком смысле слова — это система взглядов на общественную жизнь, т. е. морально-политические принципы, отражающие общественное бытие людей.

Следует различать мировоззрение класса (или общества в целом) и мировоззрение отдельной личности, принадлежащей к

тому классу. Мировоззрение класса выражается в идеологии, или систематизированном, обобщенном общественном сознании. Мировоззрение личности составляет ядро ее направленности, ее отношений к различным сторонам общественной жизни. Общественное сознание класса и сознание личности совпадают в своей сущности, но могут различаться по объему, глубине и степени действительности.

Мировоззрение личности отражает не только личное бытие, но и бытие целого класса, отражает также и психологию этого класса (социальной группы, нации, общества в целом). Мировоззрение личности формируется под влиянием определенной идеологии. Чем более развито общество, тем значительнее роль идеологии в формировании сознания масс. Поэтому, рассматривая мировоззрение личности, невозможно не учитывать идеологического влияния на формирование взглядов отдельного человека.

Мировоззрение личности прежде всего отражает общественное бытие. Это отражение совершается в процессе жизни, в реальных отношениях людей, в их деятельности.

Отражение общественного бытия совершается опосредованно, когда в процессе обучения и воспитания люди овладевают общественными идеями, выработанными определенным классом. Этот путь формирования сознания личности не менее важен. Прогрессивные общественные идеи могут опережать общественное бытие и вести человека вперед в его борьбе за перестройку бытия. Кроме того, только при наличии опосредованного отражения бытия может правильно совершенствоваться и непосредственное его отражение. Без сознательного усвоения передовых общественных идей личность будет «блуждать в потемках». Она не сможет глубоко понять общественные события своего времени, разобраться в них.

Мировоззрение личности, как правило, обусловлено классовой принадлежностью. Так, мировоззрение буржуа и мировоззрение пролетария диаметрально противоположны, хотя тот и другой относятся к одной и той же общественной формации. «Буржуазия имеет со всеми другими нациями земли больше родственного, чем с рабочими, живущими у неё под боком. Рабочие говорят на другом диалекте, имеют другие идеи и представления, другие нравы и нравственные принципы, другую религию и политику, чем буржуазия. Это два совершенно различных народа, которые так же отличаются друг от друга, как если бы они принадлежали к различным расам...»¹.

Мировоззрение служит высшим регулятором поведения и действий личности. Импульс к действию, возникший под влиянием внутренних условий или внешних обстоятельств, соотносится с морально-политическими взглядами человека и соответственно

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство. — Соч. 2-е изд., т. 2, с. 356.

санкционируется или затормаживается им. Твердость мировоззрения придает определенность и стойкость личности.

Мировоззрение не только определяет общую направленность личности, ее целеустремленность, придавая стойкость и твердость характеру, — оно сказывается на всем облике человека, на всей совокупности особенностей поведения и действий, привычек и наклонностей.

В социалистическом обществе умами владеет марксистско-ленинское мировоззрение. Однако и здесь можно подчас наблюдать противоречивость мировоззрения у отдельных людей, когда элементы коммунистического мировоззрения уживаются, а иногда и сталкиваются с пережитками буржуазной идеологии. Причины этого следует искать как в недостатках воспитания, так и в воздействиях современной буржуазной идеологии, проникающей через радио, кино, литературу и т. п.

Кроме этих причин, непоследовательность мировоззрения, ошибки во взглядах могут определяться характером познания, когда человек за отдельными, частными фактами не видит общей тенденции (как говорят, за деревьями не видит леса). Образом жизни также определяются взгляды: у тунеядца складывается своя философия, оправдывающая ничегонеделание.

Чтобы понять своеобразие личности, необходимо проанализировать качественные особенности ее мировоззрения.

Качества мировоззрения. Качественная характеристика мировоззрения личности определяется следующими признаками: 1) научностью, 2) систематичностью и цельностью, 3) логической последовательностью и доказательностью, 4) степенью обобщенности и конкретности, 5) связями с деятельностью и поведением.

Научность мировоззрения характеризует личность со стороны богатства и глубины знаний. В противоположность житейскому мировоззрению или взглядам на действительность с позиций так называемого здравого смысла, научное мировоззрение позволяет поступать со знанием дела, видеть далекие перспективы, последствия действий и поведения. Только научное мировоззрение освобождает личность от суеверий, от страха и неуверенности перед силами природы и общества.

Научность мировоззрения является признаком глубокого осознания тех принципов, которыми личность руководствуется в жизни. Это качество свидетельствует о том, что человек не только воспринял идеи, но и глубоко продумал и внутренне, для себя, обосновал их, опираясь на жизненные факты, а тем самым и утвердил их как истинные. Только человек с таким мировоззрением способен бороться за свои взгляды: отстаивать их и твердо следовать им в поведении и деятельности.

В противоположность этому глубоко осознанному мировоззрению, начетчик, механически воспринимавший идеи из книг, не может отстаивать взгляды, так как не имеет подлинной убежденности в их истинности, не уверен в их правоте.

Мировоззрение *систематично* и *цельно* тогда, когда личность выработала определенные взгляды по основным вопросам общественного бытия, жизни и деятельности, когда взгляды по отдельным вопросам согласуются между собой и составляют единую систему мнений и методологических подходов.

Систематичность и цельность мировоззрения позволяют говорить о вполне определенной и сложившейся личности. Человек, обладающий таким мировоззрением, занимает твердую жизненную позицию, идет уверенно по определенному пути к намеченной цели.

Наоборот, личность, у которой мировоззрение внутренне противоречиво, часто проявляет непоследовательность в оценках событий, в поведении.

Мировоззрение, как система взглядов, всегда *обобщенно*. Благодаря обобщенности личность может разобраться в различных конкретных событиях жизни, предвидеть далекие последствия этих событий. Человек, у которого взгляды слишком конкретны, привязаны к определенным явлениям, может не понять тенденций общественного развития, вследствие чего в его мировоззрении проявляется консервативность.

Признавая важность обобщенности мировоззрения, необходимо учитывать степень соотношения отвлеченного и конкретного во взглядах. Обобщение всегда ведет к отвлечению. Иногда отвлечение приводит к тому, что человек за общими, абстрактными идеями не увидит конкретной жизни и не сможет оценить ее в соответствии с принципами. Есть люди, которые много говорят, выдвигая всякого рода планы, и в то же время оказываются совершенно беспомощными в практической жизни.

Необходима определенная *мера* отвлеченного и конкретного в системе взглядов личности. Нужная мера образуется лишь тогда, когда человек не отрывается от жизни, а живет ею и ею проверяет истинность своих взглядов.

Мировоззрение необходимо для ориентации, для определения своего места и своей роли в общественном развитии. Мировоззрение только тогда полноценно, когда личность претворяет в жизнь свои идеалы, руководствуясь ими в обществе, семье, труде. Вот почему степень связи мировоззрения с *поведением* является одним из важнейших показателей качеств личности. Бывает, что человек един и в своих мыслях, и в своих делах. Но бывает и так, что человек обнаруживает два разных лица: одно, когда он высказывает свои взгляды, и совсем другое, когда действует (например, проповедуя мораль, нарушает ее на каждом шагу).

При сочетании указанных положительных качеств мировоззрение превращается в глубокие убеждения личности.

Понятие об убежденности. *Убежденность — глубокая и обогатившаяся вера человека в принципы и идеалы, которым он следует в жизни.* Убежденный человек тот, у которого идеи сли-

лись с чувством и волей, для кого невозможен поступок, противоречащий принципам. М. И. Калинин справедливо говорил, что работа, требующая подвижничества, возможна только для людей, глубоко убежденных в правоте и красоте тех принципов, за которые они борются.

Убеждения формируются при активном отношении к действительности, при самостоятельном, вдумчивом отношении к знаниям, ответственном отношении к собственным обязанностям. Отсюда понятно, что созерцательное отношение к действительности и простое начетничество при усвоении знаний не могут сформировать действительных убеждений, за которые бы человек боролся.

Убежденный человек — это цельный и целеустремленный человек, способный отстаивать свои взгляды и свои дела, готовый на жертвы во имя исполнения долга. Именно такой человек вызывает у окружающих уважение и восхищение, именно такие люди являются двигателями общественного прогресса.

Понятие об идеале. На основе мировоззрения морально-политических взглядов складывается нравственный *идеал*, который служит основным мотивом и планом самовоспитания личности. В нравственном идеале, как в фокусе, отражаются убеждения человека, его жизненная позиция. *Идеал — это образ, которым руководствуется личность в настоящем и который определяет план самовоспитания.* Наличие высокого нравственного идеала означает высокий уровень развития личности, характеризует благородство ее помыслов и действительную целеустремленность. Зрелый идеал человека содержит обобщенный образ совершенной личности, являющейся образцом для других (идеал нравственности, учености, мастерства и т. п.).

Идеал отражает жизнь. Положительный идеал возникает в результате обобщения всего лучшего, что есть в действительности. Более того, идеалом может выступать образ конкретной личности, исторической или современной. Следовательно, реальное, будучи отраженным, может выступать в качестве идеального для той личности, для которой оно служит образцом поведения и деятельности. Но любой обобщенный идеал всегда содержит в себе те элементы совершенного, которые есть в действительности. Вместе с тем идеал — это тот образ, образец, который предвосхищает будущее и в какой-то мере опережает жизнь, отражая тенденции ее развития. В идеале есть всегда кусочек фантазии, т. е. переконструированной действительности, когда отбрасывается несущественное и элементы несовершенного, подчеркивается и даже преувеличивается прекрасное, совершенное. Так создается идеал, в котором лучшее в настоящем и будущем слито.

В моральном кодексе строителя коммунизма — нравственном идеале нового человека — отражаются не только лучшие черты передового советского человека, но и завтрашний день бытия члена коммунистического общества.

Фантазия, основанная на знании объективных закономерностей

стей развития общества, создает такую идеальную картину общества и личности, которой как таковой нет в действительности (есть только элементы, отдельные черты), но которая не только возможна, но и обязательно станет реальностью.

Человеку свойственно превосходить будущее на основе обобщения прошлого и настоящего. Характер превосхищения зависит не только от уровня знаний, но и от установок личности, ее взглядов, интересов и вкусов, общей воспитанности.

Сознание своего идеала вызывает разнообразные переживания у человека. Идеальное обычно вызывает переживание удивления, восторга и восхищения, а у деятельной личности, кроме того, и страстное желание работать над собой, с тем чтобы приблизиться к идеалу.

Наблюдаются два типа отношения к идеалу: 1) созерцательное и 2) деятельное. В первом случае человек ограничивается восхищением идеалом. Считая идеальное недостижимым, он руководствуется в жизни так называемым здравым смыслом: «живи, как живется», «живи, как другие рядом живут». Во втором случае восхищение идеальным порождает огромную энергию для превращения идеального в реальные черты собственного характера. Идеал выступает как план жизни. Он реализуется в процессе активной работы над собой. Идеал зовет идти вперед, он содержит программу работы над собой. Вместе с тем ни один человек не считает, что он достиг на каком-то этапе идеального совершенства.

Личный идеал советского человека является вместе с тем и идеалом общества. Он выступает как программа развития не уединенной личности, а человека-гражданина, члена коллектива, заботящегося о других не меньше, чем о самом себе.

ЛИТЕРАТУРА

- Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Мысль, 1976.
Кикинадзе Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание. М., Мысль, 1968.
Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М., Просвещение, 1970.
Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Ш. Н. Чхартишвили, Н. И. Сардевеладзе. Тбилиси, Мецниереба, 1974.
Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М., Изд-во. АПН РСФСР, 1961.

ЛИЧНОСТЬ И КОЛЛЕКТИВ

§ 1. ПОНЯТИЕ О ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Основоположники научного коммунизма раскрыли общественную сущность человека. «Индивид, — писал К. Маркс, — *есть общественное существо*»¹. Социальная сущность человека проявляется в его материальной и духовной жизни. Изолированный от других людей, он не мог превратиться из раба природы в ее повелителя. Лишь общественная трудовая деятельность обеспечила людям средства существования, умножила силы в борьбе с природой. Вместе с тем социальная среда, взаимоотношения в труде явились решающим фактором становления и развития психики, появления специфически человеческого свойства — сознания.

Исторические условия жизни и общения привели к тому, что люди объединились в нации, государства, классы, партии и другие общности. Они складывались не по желанию, а в силу объективных законов. Каждая общность характеризуется теми или иными психологическими особенностями. Марксизм выделяет прежде всего специфические черты психологии различных классов, которые В. И. Ленин определяет как «большие группы людей, различающиеся... по их отношению (большей частью закрепленному и оформленному в законах) к средствам производства, по их роли в общественной организации труда, а следовательно, по способам получения и размерам той доли общественного богатства, которой они располагают. Классы, это такие группы людей, из которых одна может себе присваивать труд другой, благодаря различию их места в определенном укладе общественного хозяйства»².

Особый интерес к классовой психологии обусловлен тем, что любая антагонистическая формация делится на противоположные классы, борьба между которыми является движущей силой исторического развития.

Человек в течение жизни непосредственно общается с другими людьми, реализуя свою социальную сущность. Это общение происходит в группах и коллективах. Эти общности не однородны. Они могут быть классифицированы по нескольким основаниям: близости и глубине складывающихся отношений, принципу образования, отношению личности к нормам группы и др.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., Госполитиздат, 1956, с. 590.

² Ленин В. И. Великий почин. — Полн. собр. соч., т. 39, с. 15.

В зависимости от близости и глубины складывающихся взаимоотношений выделяют первичную группу.

Первичная группа. *Относительно устойчивое, немногочисленное по составу, связанное общими целями объединение людей, в котором осуществляется непосредственный контакт между его членами, называется первичной группой.* Все, кто входит в нее, знают друг друга лично и общаются между собой в процессе решения стоящей перед группой задачи. Размер первичной группы не может быть менее двух, но не превышает 30—40 человек.

Такие объединения, как семья, производственная бригада, экипаж самолета или космического корабля, зимовщики на полярной станции, школьный класс, можно рассматривать как первичные группы. Человек входит в несколько первичных групп одновременно. Например, школьник — участник всех классовых дел, он же капитан футбольной команды, член сборной района по шахматам и др. Контакты в первичных группах не дозированы: Каждый может общаться с каждым по мере желания и необходимости. Практически же члены группы отдают предпочтение одним перед другими. Они общаются чаще, контакты носят близкий характер (на личной или деловой основе). Это так называемый первичный круг общения, который оформляется в виде *микрогруппы*. Как правило, такая группа численно невелика (2—7 человек). Члены ее могут оставаться участниками первичной группы, поскольку не обрываются деловые взаимоотношения и личные контакты с другими членами группы.

По принципу и способу образования различают *реальные и условные, официальные и неофициальные* группы.

Реальная и условная группы. Реальная группа — фактически существующее объединение людей с реальными связями и взаимоотношениями его членов, с целями и задачами. Реальная группа может существовать кратковременно или длительно, быть численно большой или малой. Она существует и функционирует как общность.

Общность людей, составленная номинально, называется условной группой. Например, спортивные журналисты решают образовать команду из лучших футболистов мира. Они отбирают звезд первой величины и объединяют их в списке. Игроки никогда не соберутся вместе, и команда никогда не будет выступать на соревновании. Но она составлена и условно существует.

По такому же принципу выделяют возрастные категории детей-дошкольников, младших школьников, подростков, юношей для изучения анатомо-физиологических, психических и других закономерностей и особенностей.

Официальная и неофициальная группы. Официальная (формальная) группа создается на основе штатного расписания, устава или других официальных документов. Например, октябрская звездочка или пионерское звено в классе предусмотрены

Положением о Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В. И. Ленина. Отдел снабжения на производстве, студенческая группа, штат учителей и сотрудников школы — все это примеры официальной группы. Между членами группы устанавливаются деловые контакты, также предусмотренные документом. Они предполагают соподчинение или равенство, большую или меньшую ответственность за выполнение задачи. Официальная группа может перестраиваться, но это совершается опять-таки на основе приказа, решения, постановления.

Взаимоотношения в официальных группах, даже при одной и той же инструкции, не могут быть идентичны, поскольку в контакты вступают люди с неповторимыми чертами характера, темперамента, способностей, стиля общения. Деловые отношения дополняются личными, не предусмотренными инструкцией. Психологическая близость (симпатии, уважение, дружба) цементирует официальную группу, помогает решать поставленные задачи. В пределах официальной группы и деловых контактов не исключены и отрицательные эмоциональные отношения — антипатия, неуважение, пренебрежение, вражда. Они также влияют на деловые контакты, вредят успеху дела.

Неофициальная группа возникает на основе единой направленности психологической мотивации — симпатии, близости взглядов, убеждений, признания авторитетности, компетентности отдельных личностей. Такая группа не предусматривается ни штатным расписанием, ни инструкцией. Официальные документы в этом случае не имеют силы. Так складываются группы товарищей по совместным играм, компании рыболовов, охотников и т. д. Симпатии и привязанности цементируют группу. Если же они исчезают, то группа непременно распадается.

По признаку отношения личности к нормам группы выделяют *референтную* группу.

Референтная группа. Референтная (эталонная) группа — это реально существующая или воображаемая группа, взгляды, нормы которой служат образцом для личности. Личность может входить в группу, нормы, ценности которой она признает, поддерживает и считает самыми лучшими. Тогда личность не только придерживается этих норм, но и отстаивает, защищает, а если надо, и пропагандирует их. Но может быть и так, что личность, являясь членом одной группы, считает идеалом ценности взгляды, нормы другой группы. Иначе говоря, для личности эталоном служит другой образец. Например, подросток стремится быть членом группы старших школьников или взрослых. Если же это ему не удается, то он подражает нормам поведения, бытующим у старших.

Итак, одна и та же первичная группа может рассматриваться с разных точек зрения.

Коллектив. Коллектив — это группа людей, объединенных едиными целями, подчиненными целям общества.

Четко и полно перечислил признаки коллектива А. С. Макаренко: «Коллектив — это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости»¹. А. С. Макаренко указал, что коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей вокруг задач деятельности, явно полезных для общества.

Поскольку коллектив — это группа людей, ему присущи признаки группы. Однако коллектив имеет свойства, каких нет у группы. Поэтому можно считать, что всякий коллектив — это группа, но не всякая группа — коллектив. Официальная или неофициальная группа может превратиться в коллектив, если приобретает его признаки. При этом важнейший признак коллектива — *общественная значимость целей и задач* — остается неизменным. Если этого признака нет, то группа не может называться коллективом.

Коллектив — основа социалистического общества. Различаясь по содержанию деятельности, величине, структуре, он неизменно несет в себе признаки, которые и составляют сущность социалистической общности людей.

В зависимости от цели деятельности различают *профессиональные коллективы* (производственные, творческие, военные, учебные), *общественные организации* (КПСС, ВЛКСМ, профсоюзы, пионерская организация), *добровольные общества* (научные, научно-пропагандистские, военно-спортивные), *самодеятельные коллективы* (художественная самодеятельность, общество коллекционеров).

В зависимости от связей и места в системе других коллективов их делят на *первичные* и *основные*. Первичный коллектив — это первичная группа с признаками коллектива. Основной коллектив — объединение первичных коллективов. Например, студенческую группу можно рассматривать как первичный коллектив, факультет — как основной.

Члену коллектива свойствен коллективизм — солидарность во мнениях, оценках, делах. Он проявляется как переживание, субъективная позиция личности. На этой основе формируется свойство — устойчивая характеристика личности. Отмечая важность этого свойства, Н. К. Крупская писала: «Мы должны воспитывать коллективиста, то есть человека, умеющего *личное подчинять общественному...*»². Коллективизм предполагает

¹ Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. — Соч. М., 1958, т. V, с. 210.

² Крупская Н. К. Отзыв на проект программы по педагогике для пединститутов. — Пед. соч. в 10-ти т. М., Изд-во АПН РСФСР, т. 10, с. 678.

умение подчиняться общим решениям, заботиться о чести коллектива, о его успехах.

Буржуазные теории групп. Буржуазные теории групп характеризуются неоднородностью исходных позиций, но их объединяет общее — стремление подменить социально-экономические, идеологические и классовые отношения буржуазного общества профессиональными, социально-психологическими, психологическими.

Многие представители этих теорий основными единицами общества считают *социальную организацию* и *психологическую группу*. Социальная организация отвечает критериям: наличие *формализованных отношений* и существование *иерархии власти*.

Психологическая группа характеризуется такими показателями: а) взаимозаменяемость между членами группы, б) общность взглядов, убеждений, норм, в) общность цели.

В зависимости от понимания взаимоотношений личности и группы в буржуазной социальной психологии обозначилось два направления: *структуралисты* и *персоналисты*. Первые считают, что в системе «организация — личность», т. е. в отношении группы и ее члена, ведущее значение имеет организация, структура. Она должна создать оптимальные условия для полного использования человеческих ресурсов. Если человек плохо работает, то причина в несовершенстве структуры группы, методов контроля, осуществления власти в ней. При этом вначале считалось, что наилучшей структурой является формальная группа, а затем была выдвинута идея о преимуществе неформальной организации.

Персоналисты исходят из иных установок. Главный тезис персоналистов: структура группы (формальной и неформальной) не имеет никакого значения. Уровень эффективности человека зависит от его способностей, от того, как он их оценивает и в какой степени обладает ими.

Указанные концепции не выходят за рамки буржуазной идеологии. Они призваны найти способы укрепления капиталистической системы организации труда, поднять производительность, обеспечить сверхприбыль. И то и другое направление в своих теоретических и практических выводах проповедует выгоду, прагматизм.

Исследования групп и коллективов советскими учеными. В нашей стране с первых лет Советской власти начали разрабатывать теорию коллектива: исследовать его структуру, развитие отношений в нем. Первым, кто обратился к этой проблеме, был В. М. Бехтерев. Он считал, что коллектив в своей основе имеет общее настроение, сосредоточение, обсуждение, решение, общую цель. При этом он не учитывал моральное содержание цели и принципы организации коллектива. Поэтому под его определение коллектива подходили группы, далекие в идеологическом и моральном отношении от идей и морали нашего общества.

Интересные, но не всегда верные мысли высказывал А. С. Залужный. Он предлагал расценивать степень организованности группы по умению распределять обязанности между ее членами, дисциплинированности в выполнении возложенных обязанностей, по умению суммировать выполненную работу. В основе классификации коллективов усматривал такие показатели, как степень организованности коллектива, время существования его. А. С. Залужный ошибался, когда в качестве признака коллектива выделял совокупное реагирование на те или иные раздражители.

Подлинно научную теорию детских коллективов создал А. С. Макаренко. Правильность ее он доказал на практике, организовав детские воспитательные коллективы-коммуны. С позиции богатейшего опыта и глубокого понимания природы коллектива А. С. Макаренко критиковал существовавшие теории, и в частности положения А. С. Залужного. Он отмечал, что признак совокупного реагирования на раздражители присущ кому угодно: лягушкам, моллюскам и другим животным.

В наши дни в связи с интенсивными исследованиями в области социальной психологии советские ученые предпринимают попытки экспериментально проникнуть в закономерности формирования и самоукрепления групп и коллективов, выявить поверхностные и глубинные силы, цементирующие коллектив, уяснить складывающиеся в коллективе отношения и причины их порождающие. Работы А. Н. Лутошкина, А. В. Петровского, П. А. Просяцкого, Л. И. Уманского и других психологов направлены на решение этих задач. Так, А. В. Петровский выделяет уровни, слои (страты) жизнедеятельности и отношений в коллективах. По мнению автора, коллективу присущи признаки группы: симпатии — антипатии, групповое давление на личность, подчинение личности мнению группы (*конформизм*). Это поверхностный слой взаимоотношений. Более глубокий слой — признаки собственно коллектива: принятие личностью ценностных ориентаций и руководство ими в делах, поступках, *самоопределение* личности в коллективе, т. е. избирательное отношение к воздействиям, в том числе и к влиянию собственной группы. В этом случае личность оценивает все воздействия с точки зрения содержания общественно ценной деятельности коллектива. Третий слой — глубинный, в котором заложены отношения *ответственной зависимости* между членами коллектива. Благодаря этим отношениям обеспечивается единство мотивации, слияние воедино усилий и направление их на решение общей задачи, противостояние внешним влияниям, угрожающим расколу коллектива, обеспечивается связь с другими коллективами.

Методы изучения групп, коллективов. Основным методом изучения групп, коллективов является наблюдение. Оно позволяет выяснить содержательную сторону жизни общностей, их структуру, уровень развития и др. В социальной психологии различают *включенное* и *невключенное* наблюдение. Первое предпола-

гает вхождение наблюдателя, исследователя в состав общности на правах ее члена. В этом случае он как бы изнутри изучает группу, коллектив. Он не только исследует, но и сам участвует во всех делах. Невключенное наблюдение — изучение общности со стороны, без непосредственного участия в ее жизни. Учитель в силу специфики его труда и своеобразия положения по отношению к детскому коллективу (классу, пионерскому отряду, комсомольской группе) оказывается в позиции как включенного, так и невключенного наблюдателя. В одних случаях он становится членом группы, коллектива, в других — остается за пределами детской общности. Например, при организации экскурсии, турпохода, будучи классным руководителем или инструктором по туризму, он занимает равноправное положение в коллективе и осуществляет наблюдение соответствующее этому положению. При посещении дружинного сбора, комсомольского собрания школы он может остаться лишь наблюдателем-исследователем.

Для изучения некоторых сторон жизни группы, коллектива используется естественный эксперимент. Он проводится в обычных для испытуемых условиях, содержание эксперимента соответствует деятельности данной общности. Например, в классном коллективе практикуется диспут как форма внеклассной воспитательной работы. Но диспут может быть экспериментальным, если он решает исследовательские задачи и проводится, исходя из этих задач. Поездка за город также может оказаться экспериментальной, если в ходе нее решаются некоторые исследовательские задачи.

Плодотворным при изучении групп, коллективов является опрос, выявление мнений членов группы, коллектива о разнообразных сторонах жизни данной общности. Например, в классе производится опрос о содержании и формах внеклассной работы, выявляется мнение школьников о состоянии учебы и т. д. Опрос имеет несколько разновидностей. Наиболее часто используется интервью и анкета. Интервью предполагает получение сведений от лица при непосредственном общении; анкета — ответ на вопросы, зафиксированные письменно, что создает условие для ознакомления со всей анкетой и продумывания ответа на каждый вопрос. В интервью и анкету могут быть включены *открытые* и *закрытые* вопросы. Для закрытых вопросов в анкету включаются варианты ответов. Например: «Хорошо ли работает ваш пионерский отряд?» Варианты ответов: «Да»; «Нет»; «Не знаю». Для открытых вопросов предполагается развернутый ответ. Например: «Что тебя привлекает в работе пионерского отряда?»

§ 2. УРОВНИ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА

Коллектив как наиболее развитая общность людей не возникает сразу. Он формируется под влиянием внешних и внутренних сил. Рассматривая вопрос формирования коллектива, нуж-

но иметь в виду, что он вырастает из группы. Следовательно, на ранних этапах он имеет признаки этой общности и лишь в развитии приобретает свойства коллектива. А. С. Макаренко, изучая стадии развития коллектива, пришел к выводу о том, что на первой стадии группа людей объединяется требованиями *руководителя*. Каждый член группы признает эти требования, выполняет их, и таким образом происходит объединение, осуществляются и подтверждаются связи между индивидами. На второй стадии требования к личности предъявляет *группа*. Это групповое требование также принимается личностью к исполнению. На третьей стадии личность предъявляет требования *сама к себе*, исходя из ценностных ориентаций, установок, целей коллектива.

Указанная стадийность в основе своей имеет требования к личности, входящей в коллектив. Именно это основание и послужило А. С. Макаренко критерием для выделения этапов.

Советские психологи исследуют процесс формирования коллектива, расширяя состав критериев.

Установлено, что низшим уровнем объединения людей является *конгломерат* (используется также другой термин — диффузная группа), неорганизованное, в силу обстоятельств, случайное скопление людей. Например, отдыхающие на пляже, покупатели в магазине, люди на трамвайной остановке и другие случаи. Характерной особенностью данной общности является то, что объединяет людей место и время. Примером конгломерата может служить также только что сформированный первый школьный класс, группа ПТУ.

На стадии конгломерата нет ни общей цели, ни руководства, а следовательно и организации, ни содержательного общения, устойчивых взаимоотношений. Эта общность свободно возникает и распадается безболезненно для каждого индивида. Развитие общности от конгломерата идет в направлении кооперации.

Кооперация — это объединение, в котором налажены содержательные контакты, установлена взаимозависимость. Главными признаками кооперации являются следующие: сосредоточенность людей одновременно в одном месте, наличие четкой организации (каждый знает свои функции и выполняет их), направленность усилий на решение задачи, стоящей перед объединением. Кооперация предполагает свободное деловое общение ее членов. Примером кооперации может служить школьный класс или группа ПТУ, сформированные в начале учебного года как диффузные группы и просуществовавшие 1—2 месяца. В этом случае учащиеся познакомились друг с другом, наладили деловые и личные контакты, выбрали или назначили руководящие органы, наметили некоторые групповые дела.

Развитие кооперации приводит к становлению *коллектива*. Школьный класс или группа ПТУ продвигаются в развитии, когда групповые цели и дела выносятся за пределы данного объединения, соотносятся по содержанию с целями и задачами боль-

шого коллектива (школы, училища), насыщаются идеями нашего общества. Развитие кооперации и переход к коллективу школьного класса или группы ПТУ предполагает возникновение и упрочение чувства коллективизма, солидарности и сплоченности, что проявляется в единстве оценочных суждений, ценностных ориентаций, заботе о чести, достоинстве, авторитете коллектива. Следует отметить, что коллектив — застывшая, неподвижная общность. Он — живой социальный организм: в нем меняется содержание деятельности, перестраивается структура, положение конкретных личностей, изменяются отношения между ними. Высшим уровнем развития коллектива в настоящее время является коллектив коммунистического труда. Развитие социализма несет в себе элементы коммунистического общества, проявляющиеся не только в сфере материального производства, но и в сфере отношений. Производительность труда обусловлена не только развитием техники и организацией производства, но и взаимоотношениями людей. В коллективе коммунистического труда деловые и личные взаимоотношения органически соединены. В нем бригада, звено, группа работают совместно, по единому наряду. Господствуют отношения взаимопомощи и поддержки. Возникающие противоречия разрешаются без противоборства, без конфликтов. Общение и взаимоотношения на деловой и личной основе протекают как между добрыми друзьями. Коллективный отдых, развлечения, взаимопомощь в беде — все это характерно для коллектива коммунистического труда. И нет сомнения, что в недалеком будущем стиль жизни таких коллективов будет господствующим во всех трудовых объединениях нашего общества.

По данным социально-психологических исследований (Л. И. Уманский и др.) на стадии кооперации и перехода ее к коллективу могут быть отклонения. Формируется корпорация — замкнутая в себе общность. Цели корпорации не выносятся за ее пределы. По содержанию они могут быть близкими или тождественными с целями общества, но могут резко расходиться с ними. В таких общностях есть признаки коллектива, кроме главного — связь и согласованность целей с общественными. Примером может служить объединение подростков с антисоциальной направленностью, религиозные секты и др.

§ 3. ЛИЧНОСТЬ И КОЛЛЕКТИВ

Личность в коллективе связана с другими личностями и вместе с ними выражает направленность данной общности. Через коллектив личность соотносится с другими коллективами и обществом в целом. Поскольку коллектив — частица общества, он неизбежно несет в себе его политические, эстетические, нравственные и другие идеи. Личность разделяет эти идеи, руководствуется ими в делах и поведении.

В ходе взаимодействия с материальным миром и общения с

людьми личность не только приобретает индивидуальный опыт, на основе которого формируются индивидуальные черты, свойства, но и присваивает общественный опыт, который становится важнейшей составной частью ее духовного богатства. Идейная, нравственная общность ближайшей и более широкой социальной среды создает условия для развития и формирования цельной гармоничной личности.

Взаимоотношения личности и коллектива многообразны. Можно выделить два основных аспекта: влияние *коллектива на личность* и *влияние личности на коллектив*.

Влияние коллектива на личность. Буржуазные психологи и социологи утверждают, будто коллектив нивелирует личность, подгоняет ее под единый образец, шаблон. Это утверждение есть не что иное, как попытка выгородить пресловутую концепцию свободы личности при капитализме.

Коллектив — ячейка социалистического общества; коллективизм — духовная сила, цементирующая его. Коллектив не может нивелировать личность, напротив, он заинтересован во всестороннем развитии ее, так как от полноты и богатства каждой личности, каждого члена коллектива делается полнокровней жизнь коллектива. Вместе с тем нельзя отрицать того факта, что коллектив оказывает определенное воздействие на личность, входящую в него, равно и личность не может не оказывать влияния на коллектив. По отношению к личности коллектив выполняет ряд функций: во-первых, приобретает ее к идейным, моральным, эстетическим и иным ценностям. Эту функцию он выполняет постольку, поскольку является открытой социальной системой и свои цели, задачи привносит из общества. (Он может вырабатывать их и внутри и соотносить с общественными.) Если рассматривать личность в соотношении с коллективом, то она также представляется системой, открытой по отношению к данной общности. Личность приемлет идейные, моральные и иные ценности коллектива, который в свою очередь извлекает их из общества. Таким образом, в коллективе оформляется идейный и морально-эстетический облик личности.

Во-вторых, влияние коллектива на личность сказывается в воспитательной и корректирующей функции. На первый взгляд кажется, будто сам человек, и только он «кузнец» собственного характера, только от него зависит, будет ли он настойчивым, смелым, отзывчивым, веселым, добрым и т. д. Безусловно, человек должен формировать себя, и тем более у него должно быть желание быть лучше, ценнее для общества. Но при всем этом коллектив могучая сила. В своем арсенале он содержит такие средства воспитания, которых нет у личности. Коллективное мнение, убеждение, разъяснение, критика, соревнование — вот далеко не полный перечень мер, находящихся в распоряжении коллектива. Особо важное значение приобретает коллектив в перевоспитании индивида. Он раньше замечает отклонения в пове-

дении и психическом складе, чем сама личность. И это не удивительно, поскольку коллектив несет ответственность за поступки и дела входящих в него личностей.

В социалистическом обществе труд носит не только общественный, но и коллективный характер. Каждый человек — член трудовой бригады. Он ответствен за качество той части коллективного продукта, которую он производит. Поэтому общность вправе спросить с человека выполнение его трудовых обязанностей.

Проблема конформизма. Конформизм — подчинение мнения личности групповому во избежание конфликта.

Изучать конформизм начали американские исследователи. Психолог Эш провел следующий эксперимент. Группе студентов из 8 человек было предложено сравнить длину линии с тремя неравными ей отрезками. Каждый испытуемый громко объявлял свою оценку. Вся группа, за исключением одного, предварительно встретила с экспериментатором и они договорились, что будут давать заведомо неверные оценки о соотношении линий. Реально их ошибки были значительными (от 1 до 4 см). Тот, кто не был посвящен в своеобразный заговор, сталкивался с противоречащим его реальному опыту мнением большинства. Положение складывалось напряженное: с одной стороны, мнение всех, с другой — реальное восприятие и собственное мнение члена группы. В зависимости от свойств личности реакция непосвященных была разной: одни продолжали отстаивать свое мнение, основанное на восприятии, и игнорировать мнение остальных, другие — выражали согласие с мнением большинства (либо безоговорочно, либо соглашались внешне, но в действительности оставались при своем мнении).

На основе данного и других аналогичных экспериментов был сделан вывод о том, что существуют два варианта отношения личности к групповому мнению: либо несогласие, отвергание, либо полное принятие его. Иначе говоря, человек может быть либо конформистом, либо неконформистом. Никаких других у личности нет.

Советские психологи провели собственное исследование конформизма как социально-психологического явления. При этом были взяты группы, составленные из людей незнакомых друг другу, а также группы, имеющие статус коллектива. Исследования подтвердили существование конформизма. При этом оказалось, что в группах, составленных лишь для эксперимента и, таким образом, не являющихся коллективами, действительно наблюдались конформисты и неконформисты. В коллективе вырисовывается иная картина. Члены коллектива при тех же условиях эксперимента по-иному относятся к предлагаемому заданию. Если содержание имеет важное значение, если в нем отражаются коллективные ценности, то личность отстаивает свое суждение, несмотря на противодействие извне или большинства членов данного коллектива. В этом случае она идет на конфликт (если он

действительно возможен в данной ситуации) с коллективом. Такая позиция личности в коллективе получила наименование *самоопределения* личности, нравственной устойчивости ее. Именно этим отличается позиция личности в диффузной группе и в группе, имеющей статус коллектива. Поэтому буржуазные ученые ошибаются, когда заявляют, что в наших коллективах сильно развит конформизм. Они забывают или не хотят понять коллективизм как силу, цементирующую данную общность, и самоопределение личности как выражение позиции и ценностей коллектива.

Влияние личности на коллектив. Мера влияния личности на коллектив выражается в категориях *авторитета, руководства, лидерства*.

Авторитет — общественное признание личности, оценка коллективом соответствия субъективных качеств человека объективным требованиям деятельности.

Авторитетность прежде всего зависит от личных качеств человека. Обширные знания, богатый жизненный опыт, выработанные умения и навыки — все это выделяет человека среди других. К мнению такого человека прислушиваются, к нему обращаются за советом, помощью. Авторитетного человека отличает бескорыстное стремление идти навстречу людям, и это создает ему признательность людей. Таким образом, авторитет в своей основе имеет личные свойства. Вместе с тем к нему причастны и окружающие люди, группа, коллектив. Они поддерживают и укрепляют, а порой и свержают авторитет. Чем больше людей видят ценность человека, его личных качеств, чем в большем количестве серьезных дел он проявил себя, тем выше и глубже авторитет, тем шире его признание, тем большее влияние оказывает он на окружающих.

Однако бывают дутые, фальшивые авторитеты. В этом случае человеку приписывают больше заслуг, нежели он в самом деле их имеет. У такого лица мнение о своих знаниях, умениях, навыках оказывается завышенным. Ложный авторитет может создаваться и поддерживаться хитрым человеком, умеющим пользоваться знаниями, способностями других людей. Но рано или поздно это раскрывается и ложный авторитет рушится. Иногда ложный авторитет личности создается и поддерживается другими в их корыстных целях.

В социалистическом обществе авторитетен тот, кто отдает сердце и ум честному труду, кто общее дело и заботу о нем ставит выше личного благополучия, кто смел, принципиален. Этого человека по достоинству ценят окружающие и прежде всего коллектив, членом которого он является.

Авторитетная личность не обязательно является руководителем. Она может быть и часто бывает рядовым членом коллектива, но и в своей рядовой роли оказывает большое влияние на жизнь, сплоченность данной общности.

Руководство. Коллектив как единица, как общность людей

сохраняет свою целостность не только в силу существования общей цели, но и благодаря наличию руководства, обеспечивающего согласованность действий. В этом качестве выражается влияние личности на коллектив.

Выбираемый или назначаемый руководитель выполняет ряд функций: а) выдвигает, формулирует цели, способствует внедрению их в сознание каждого члена коллектива; б) распределяет задания и согласовывает деятельность членов коллектива; в) стимулирует деятельность, для чего в его распоряжении есть материальные и моральные средства: премия, награждение ценными подарками, предоставление отпуска, благодарности, многотиражная и стенная газеты; г) контролирует ход и исход коллективных дел; д) осуществляет воспитательные функции; е) устанавливает и поддерживает связь с другими коллективами, а также с руководителями более высокого ранга.

Исследованиями установлены типы руководителей. Типология основывается на психологическом складе личности, на способности и умении управлять коллективной деятельностью. Выделено три типа.

Первый тип — *авторитарный*. Руководитель такого типа преимущественно использует методы администрирования. Он, как правило, резок, не желает прислушиваться к мнению других, принимает решения единолично. Авторитарный руководитель считает, что подчиненные должны выполнять его распоряжения и приказы точно и в срок. Авторитарность в руководстве — это не проявление какой-либо изолированной черты личности, а сочетание, сплав характера, воли, темперамента.

Второй тип — *демократический*. Для этого типа характерно вынесение важных проблем и решений на обсуждение коллектива, учет мнений. Руководителя демократического типа отличает большая гибкость, находчивость в решении задач. Он лишь в крайних случаях прибегает к административным мерам воздействия на подчиненных. В личности такого руководителя преобладают черты, способствующие установлению контактов с подчиненными, вдумчивого проникновения в их состояние. При демократическом стиле некоторые функции руководителя передаются другим членам коллектива и таким образом намечается тенденция к самоуправлению. В коллективах с демократическим руководством работа продолжается в том же ритме, с тем же результатом как в присутствии, так и в отсутствии руководителя.

Третий тип — *попустительский*. Руководитель такого типа пускает дело на самотек. Он мало заботится об организации коллектива, о его делах. Подчиненные не чувствуют руководства. Создается впечатление, будто каждый делает, что желает, не считаясь ни с общей задачей, ни с тем, что делают другие. Как показывают наблюдения, руководители такого типа нерешительны, им тяжело распоряжаться, заботиться о других. Они не умеют устанавливать контакты, по-серьезному и по-деловому об-

щаться с подчиненными. Нередко они стесняются тех, кем руководят, а порой и побаиваются. Иногда такой руководитель тяготится своим положением и готов уступить руководство другому лицу.

Было проведено специальное исследование по изучению влияния типа руководства на структуру группы и внутригрупповые отношения. Из детей школьного возраста создали группы, которым было дано одно и то же задание — изготавливать игрушки. Условия работы были одинаковы для всех. Во главе групп были поставлены руководители разного типа: авторитарный, демократический и попустительский. Группы работали в течение нескольких месяцев. Все это время велось наблюдение за ними: фиксировалось количество и качество продукции, взаимоотношения детей. Оказалось, что производительность труда в группах и отношения в них заметно отличались. Количественный итог в выполнении задания оказался выше при авторитарном руководителе, ниже при демократическом и еще ниже при попустительском. Значительно отличалась психологическая атмосфера в группах. При авторитарном руководителе дети работали лишь в присутствии его. Как только он покидал помещение, они прекращали работу. Во взаимоотношениях детей отмечалась грубость, нетактичность, враждебность, а иногда заискивание, подхалимство.

При демократическом руководителе дети работали в отсутствие его. Они общались, но в общении не было ни грубости, ни враждебности. Дети советовались, высказывали ценные предложения по улучшению качества изделий. Появлялось чувство гордости за общее дело. Кроме того, авторитарный стиль эффективнее демократического при решении сравнительно *простых* задач, в то время как при *усложнении* деятельности (согласованность, разделение функций и т. д.) эффективнее оказывается демократический стиль.

Попустительское руководство вызывало несерьезное отношение к делу, недисциплинированность. Дети не оценивали занятие как нужное, оно им казалось игрой.

Лидерство. Наряду с понятием «руководство» («руководитель») в советской социальной психологии в последнее время широко пользуются понятием «лидерство» («лидер»). Некоторые психологи отождествляют данные понятия. Большинство же разделяет, усматривая в каждом из них нечто своеобразное.

Во-первых, лидерство возникает преимущественно в неофициальной группе, при соответствующих взаимоотношениях. Руководство отражает отношение ответственности и характерно для официальных групп.

Во-вторых, лидерство преимущественно проявляется в малых группах (в микросреде), руководство — в больших общностях; лидер замкнут в малой группе, руководитель выходит за пределы коллектива, поскольку ему необходимо поддерживать связь с вышестоящим руководителем.

В-третьих, лидер выдвигается стихийно, руководитель — учреждается системой организаций и институтов. В связи с этим руководство более стабильно, чем лидерство. Последнее зависит от изменений группового настроения.

В-четвертых, авторитет лидера основан на личном его влиянии, авторитет руководителя — не только на личном влиянии, но и на санкциях, предоставленных ему предписаниями.

В-пятых, ответственность руководителя многоступенчата, более опосредована, чем лидера.

ЛИТЕРАТУРА

Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. М., Политиздат, 1975.

Коллектив и личность. М., Наука, 1975.

Макаренко А. С. Соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, т. V, VII.

Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., Мысль, 1971.

Социальная психология. Краткий очерк /Под ред. Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина. М., Политиздат, 1975.

Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М., Просвещение, 1978.

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

§ 1. ПОНЯТИЯ ОБЩЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Среди факторов, формирующих личность, в психологии выделяют *труд, общение и познание*. Общение — *связь между людьми, в ходе которой возникает психический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании, взаимопонимании*. Можно сказать, что общение направлено на установление психического контакта между людьми; целью его является изменение взаимоотношений между людьми, установление взаимопонимания, влияние на знания, мнения, отношения, чувства и другие проявления направленности личности; средством — различные формы самовыражения личности. Контакты между людьми в общении есть необходимое условие существования индивида.

В последние годы в науке наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация». В научных публикациях можно встретить различное понимание отношения понятий «коммуникация» и «общение». В психологии более правильно установить следующее отношение между ними. Коммуникация — более широкое по объему понятие. Коммуникация — связь, взаимодействие двух систем, в ходе которой от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Например, две электронно-вычислительные машины соединены кабелем или радиосвязью. Каждая работает по заложенной в ней программе. Если они обмениваются информацией, можно говорить, что между ними существует коммуникация. Танец пчелы, сигнализирующий другим пчелам о направлении и расстоянии до подкормки, есть также коммуникация. Пилот управляет самолетом. Возникает коммуникация «человек — машина». По приборам пилот определяет режим работы, исправность основных узлов, условия полета. На основе этих данных производится управление. Однако во всех рассмотренных примерах нет связи между людьми, влияния одной личности на другую. В силу этого в них не отражена специфика общения.

Общение — обмен информацией между людьми. Человек может общаться с другими людьми не только в непосредственном контакте. Просмотр телепередачи, чтение книги, восприятие произведений искусства — это также акты общения. С. Образцов писал: «Встреча с бизоном испанской пещеры потому вызывает такое волнение, что это встреча не с животным, а с че-

ловеком, который нарисовал бизона. Встреча через тысячелетия. И встреча эта всегда личная. Всегда встреча двух»¹.

Таким образом, понятие общения более узкое по сравнению с понятием коммуникации. В социальной психологии можно встретить иное понимание отношения между людьми (трудовое, экономическое и т. д.), а коммуникацию рассматривают как частный случай общения, связанный с обменом информацией.

Подчеркивая роль общения как специфического фактора формирования психики, Б. Ф. Ломов пишет: «Когда мы изучаем образ жизни конкретного индивида, мы не можем ограничиться анализом только того, *что и как он делает*, мы должны исследовать также и то, с кем и как он общается...»².

Содержание общения. Общение предполагает передачу информации. Содержанием общения выступают научные и житейские знания. На уроке истории учитель сообщает факты далекого прошлого нашей Родины, школьник растолковывает своему товарищу теорему Пифагора, закон Кулона. Учащиеся — красные следопыты совместно разыскивают документы, вещи героев гражданской и Отечественной войн, они вместе посещают ветеранов Октябрьской революции. То, что они находят и узнают, то взаимодействие, которое при этом возникает и осуществляется, — есть содержание общения.

В общении могут быть переданы навыки и умения. Учитель труда рассказывает и показывает, как пользоваться слесарным инструментом, как обрабатывать им металл. На уроке физкультуры учитель формирует у школьников двигательные навыки и таким образом учит их владеть своим телом.

Содержанием общения может выступать человек: его внешний вид, особенности характера, манера поведения и т. д. Мы встречаемся с друзьями, родственниками. Нам доставляет радость быть вместе, видеть друг друга, «дышать одним воздухом». В этой связи показателен эпизод из телефильма «Семнадцать мгновений весны». Штирлиц (советский разведчик) встретился с женой в небольшом кафе на территории «нейтральной» страны, кишашей гитлеровскими шпионами. Они смотрели друг на друга, не проронив ни слова, не подав вида, что знакомы, что они близкие люди. При этом ими владела сложнейшая гамма чувств, они испытывали огромное желание броситься друг к другу, многое сказать, спросить. Их взаимное восприятие, невысказанные, невыявленные мысли и чувства при данных обстоятельствах все-таки были содержанием общения.

Содержанием общения является коллективное (групповое) решение задачи, деятельность. Бригада монтажников собирает блочный дом. Группа конструкторов создает новый станок. Пе-

¹ Образцов С. Эстафета искусств. Теоретические заметки. — Искусство, 1966, № 1, с. 69.

² Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. — В сб.: Методологические проблемы социальной психологии. М., Наука, 1975, с. 130.

дагогический коллектив школы решает вопрос о состоянии успеваемости в выпускном классе. Во всех этих случаях содержанием общения оказывается дело, задача, их выполнение и решение.

Своеобразным содержанием общения следует признать отношения и взаимоотношения, которые наполняют общение, придают ему своеобразный колорит, окрашенность, диктуют средства, манеру общения. От того, какие складываются взаимоотношения, зависит вся система общения данного лица.

Все это лишь отдельные приметы содержания общения. Конкретных тем для общения у каждого человека много, и чем больше разнообразных тем общения, тем в более широкий круг общения он включен, тем богаче и содержательнее его личность.

Средства общения. Содержательная сторона общения реализуется через способы, средства. Главным средством общения в человеческом обществе является *язык*. Однако параллельно с языком внутри речевого общения широко используются неречевые средства: *облик, жесты, мимика, положение* партнеров относительно друг друга, *изображение*.

Внешний облик человека сознательно изменяется и в известной степени создается им самим. Облик складывается из физиогномической *маски, одежды, манеры* держаться. Физиогномическая маска — господствующее выражение лица — формируется под влиянием часто возникающих у человека мыслей, чувств, отношений. Значительно способствуют созданию маски прическа, косметические средства, пластические операции. Можно отметить злую, добрую, надменную, доброжелательную и другие физиогномические маски. Дополняет внешний облик и одежда, которая часто является показателем классовой, сословной, профессиональной принадлежности. Не случайно в средневековых городах четко регламентировалась форма одежды, которую могли носить те или иные сословия. Нарушение этого регламента строго каралось. И сейчас форма одежды обязывает к определенному типу поведения. Военная форма требует дисциплинированности. Веселость человека в траурной одежде нам кажется странной. В манере держаться усматривается воспитанность человека, его положение, самооценка, отношение к человеку, с которым он общается. Для установления контактов между людьми, для содержательной и эмоциональной стороны общения облик человека имеет большое значение: на его основе складывается первое впечатление, которое нередко определяет развитие отношений.

Внешний облик и физиогномическая маска — статичны. Динамическая сторона общения проявляется в жестах и мимике. Мимика — динамическое выражение лица в данный момент общения. Жест — социально отработанное движение, передающее психические состояния. И мимика и жесты развиваются как общественные средства коммуникации, хотя некоторые элементы, составляющие их, врожденны. Так, в физиологических исследо-

ваниях подмечено, что при восприятии предметов, вызывающих удовольствие, зрачок расширяется. Положительное отношение к предмету проявляется в стремлении к сближению с ним, выражается в широких жестах. Вспомните образное выражение: «Встретить с распростертыми объятиями». С другой стороны, социальная зависимость мимики и жестов подтверждается тем, что в условиях разных культур одни и те же выражения лица и жесты могут иметь диаметрально противоположное значение. Например, широко открытые глаза для японца — признак гнева, для европейца — приветливости и удивления.

К неречевым средствам общения относится обмен предметами, вещами. Передавая друг другу предметы, люди тем самым устанавливают контакты. Этот способ общения берет свое начало в далеком прошлом, когда на заре человеческого общества обмен продуктами, орудиями труда был едва ли не единственным способом общения между племенами. В наши дни этот способ приобрел особый смысл. Современный человек немаловажно вне материальной деятельности, он должен осуществлять взаимодействие, используя предметы, вещи. В бригаде, работающей на сборке станка, общение осуществляется при помощи речи: вырабатывается план, последовательность работы, распределяются обязанности каждого. Когда же начинается работа, то многие операции совершаются без речевого сопровождения: приемка — вручение деталей, инструментов. Другой пример, празднование новоселья сопровождается вручением подарков: как правило, предметов, необходимых в новой квартире. Это акт общения при помощи вещи.

В прошлом веке был широко распространен обычай преподносить букет цветов со значением. Была разработана система правил, согласно которой вид цветов, их расположение в букете имели определенный смысл. Цветы дарят и в наши дни, тем самым выражая отношение, но смысловая нагрузка построения букета утратилась.

Средством общения также является тактильно-мышечная чувствительность. Взаимоприкосновение; мускульное напряжение для движения, направленного на другое лицо, или удержание от него — вот пределы такого рода общения. Конкретными проявлениями его могут служить рукопожатие, нахождение ребенка на руках у матери, единоборство спортсменов (борцов, боксеров и др.). При помощи тактильно-мышечной чувствительности человек познает физическую силу, некоторые особенности личности, отношения другого лица, в свою очередь проявляет некоторые собственные качества и выражает отношение к нему. Тактильно-мышечная чувствительность позволяет человеку определять меру физического воздействия на другого человека, характер и меру взаимодействия с ним. Тактильно-мышечная чувствительность — основной канал получения информации из внешнего мира и главное средство общения у людей,

лишенных слуха и зрения, и таким образом лишенных возможности естественным путем овладеть звуковой речью.

В последнее время в психологических исследованиях обращено внимание на коммуникативное значение дистанции между общающимися и на роль в успехе общения расположения партнеров. В американской психологии общения появилось даже название для этого направления исследований — *проксемика*. Выделены четыре дистанции между общающимися: *интимная, личная, социальная, публичная*. Первые две дистанции свидетельствуют о том, что общающиеся являются близкими друзьями; социальной дистанции придерживаются люди, вступающие в официальные контакты; публичная имеет место между чужими людьми. Изменяя расстояние, учитель может добиваться дополнительного воздействия на ученика, так как этим изменяется характер отношений между партнерами. Не меньшее значение в общении имеет размещение партнеров. Например, общение между людьми, вступающими впервые в контакт, проходит легче и успешнее, если стулья, на которых они сидят, расставлены не в ряд, а свободно вокруг небольшого столика.

Изображения — фотографии, картинки, фильм, рисунок — также являются средствами общения, но это уже не прямые средства контакта, а их распространение связано с техникой: изобретением книгопечатания, кино, телевидения.

Рассмотренные неречевые средства общения обычно сопровождают речевое общение, создают его подтекст, который легко считывается даже детьми. Мама говорит сердитые слова, но не сердится. «У нее нет сердиток», — замечает ребенок. Балет, искусство мима и немое кино целиком построены на неречевом общении. В драматической постановке игра актеров немыслима без этих неречевых средств общения, и создание образа для актера психологически означает умение слить воедино речь и неречевые средства коммуникации: облик, мимику и пантомиму, жесты, дистанцию с партнерами. Достижение единства речевых и неречевых средств коммуникации является также задачей учителя, работающего с детьми. Организуя в соответствии с педагогическими задачами свои переживания, отношения, мысли, учитель должен находить их адекватное выражение в неречевых средствах воздействия.

Исходя из содержания и условий целесообразно рассматривать уровни общения.

Уровни общения. Психологи выделяют три уровня общения. *Первый уровень* (макроуровень). В данном случае общение рассматривается как важнейшая сторона образа жизни личности, в котором отчетливо выделяются преобладающее содержание деятельности, круг людей, с которым преимущественно контактирует она, сложившийся стиль общения и другие параметры. Все это обусловлено общественными отношениями, социальными условиями жизни личности. Кроме того, рассматривая

этот уровень, следует учитывать, каких правил, традиций, принятых норм придерживается личность, общаясь с другими. Временной интервал для такого рассмотрения общения — вся предшествующая и будущая жизнь личности.

Второй уровень (мезауровень). Общение этого уровня предполагает контакты на определенную тему. Причем реализация темы может осуществляться с одним лицом и группой, может закончиться в один сеанс или потребовать нескольких встреч, актов общения. Как правило, у человека несколько тем, которые он реализует последовательно или параллельно. И в том и в другом случае партнерами по общению могут быть отдельные личности и группы.

Общение в пределах темы имеет начало, середину и окончание, т. е. оно представляется процессом. В зависимости от темы конкретная картина общения может быть весьма своеобразной по форме, способам.

Третий уровень (микроуровень). Он предполагает акт общения, который выступает в роли своеобразной элементарной единицы. Таким актом общения можно считать «вопрос — ответ», рукопожатие, многозначительный взгляд — мимическое движение в ответ и др. Через элементарные единицы реализуются темы, из которых складывается вся система общения личности в определенный период ее жизни.

§ 2. ВИДЫ ОБЩЕНИЯ

Деление общения на виды возможно по нескольким основаниям: контингенту участников, продолжительности, степени опосредованности, законченности, желательности и др.

В зависимости от контингента участников можно выделить *межличностное, лично-групповое, межгрупповое общение.*

В первичной группе, первичном коллективе каждый человек общается с каждым. В ходе такого парного общения реализуются как личные, так и групповые цели и задачи. Если общение строится на содержании, касающемся только данных лиц, то они сами выбирают средства, которые в большей мере отражают позицию каждого из них. Если же участники общения являются представителями групп, коллективов, то они не полностью свободны в способах контактирования. Осведомленность общностей о содержании общения или присутствие третьего лица в момент общения двух лиц меняет картину коммуникации. В этом случае выбор средств ограничен, поскольку контактирующие личности должны заботиться о престиже представляемых ими общностей.

Лично-групповое общение — это тот случай, при котором одна сторона, один участник — личность, другая — группа, коллектив. Лично-групповое общение наиболее отчетливо проявляется между руководителем и группой, коллективом. При

этом необходимо иметь в виду, что руководитель общается с отдельной личностью, как представителем группы, носителем группового мнения, содержания, а также с группой в целом, как, например, командир воинского подразделения в момент подачи команды и исполнения ее подчиненными.

Межгрупповое общение предполагает контакт двух общностей. Таковы командные соревнования в спорте (баскетбол, футбол, хоккей). Цели и задачи общения групп, коллективов могут совпадать, но могут и не совпадать. Если цели совпадают, то происходит сложение сил и общение носит «мирный» характер. Если цели не совпадают и при этом они исключают друг друга, то возникает конфликтная ситуация и общение приобретает вид конфронтации, противоборства. Межгрупповое — не безликое аморфное общение. Оно иногда выражается в личных взаимодействиях. При этом каждая личность является носителем коллективного содержания, отстаивает его, руководствуется им. В соответствии с этим, личность выбирает средства общения, которые наилучшим образом выражают коллективную позицию.

Непосредственное и опосредованное общение. Когда употребляют термин «непосредственное», то имеют в виду общение «лицом к лицу», общение, при котором каждый его участник воспринимает другого и осуществляет контакт, используя все имеющиеся в его распоряжении средства. В непосредственном общении существует больше каналов для обратной связи, и соответственно каждый из общающихся получает через них информацию о степени принятия содержания другой стороной, реакции на него.

Опосредованное общение — это коммуникация, в которую вклиниваются промежуточные звенья в виде третьего лица, механизма, вещи. Опосредованность может быть минимальной и значительной. Если, например, два человека разговаривают по видеотелефону, то можно считать опосредованность минимальной: они видят, слышат друг друга, но не могут прикоснуться друг к другу. В том случае, когда один другому посылает письмо или через вторых и третьих лиц передает информацию, — опосредованность значительная.

Рассматривая непосредственное и опосредованное общение, следует иметь в виду, что непосредственное взаимовосприятие партнеров не является главным показателем непосредственного общения. Восприятие друг друга дает определенную информацию каждому о каждом, но это не есть содержательное взаимодействие. Как только между контактирующими происходит обмен даже незначительной информацией — это общение.

Кратковременное и длительное общение. Время, в течение которого происходит общение, оказывает влияние на характер его. Оно является своеобразным катализатором содержания и способов общения. Кратковременное общение (в пределах одной темы и отрезка времени в несколько часов) с незнакомым чело-

веком отличается от акта общения со знакомым. Если оно носит деловой характер, то с незнакомым лицом общение разворачивается в двух планах. С одной стороны, оно направлено на решение стоящей задачи, с другой — на познание этого лица. Познать человека в деталях за короткий срок, конечно, не удается, но попытка постичь основные личностные и характерологические качества постоянно существует. В кратковременном общении со знакомыми, друзьями, с людьми ранее встречавшимися задача на постижение их личности отходит на второй план в сравнении с задачами, которые предстоит решать совместно.

Длительное взаимодействие в пределах одной или нескольких тем, прерывистое или непрерывное, предполагает не только решение стоящих задач, но и самовыявление каждой из сторон и таким образом познание друг друга. Длительное общение — путь к взаимопониманию, но оно же и путь к пресыщению. Как показывает практика, длительный срок общения создает предпосылку либо для возникновения и укрепления положительных деловых и дружеских взаимоотношений, и следовательно психологической совместимости, либо для конфронтации, противопоставления, т. е. психологической несовместимости. Сказанное не означает, что кратковременное общение не может породить конфликтную ситуацию. В пределах кратковременного общения люди могут «почувствовать» и проявить тяготение друг к другу, равно и проявить неприязнь.

Законченное и незаконченное (прерванное) общение. Показателем законченности общения служит исчерпанность содержания темы, совместного действия. Законченным можно считать такое общение, которое идентично оценивается его участниками. При этом оценка фиксирует не субъективную значимость результата общений (удовлетворенность, безразличие, неудовлетворенность), а факт законченности, исчерпанности. Но, вполне естественно, у контактирующих возникает определенное отношение к ходу и результату общения.

В ходе незаконченного общения содержание темы или совместного действия оказывается не доведенным до конца, до результата, который преследовала каждая из сторон. Незаконченность общения может быть обусловлена объективными и субъективными причинами. Объективные или внешние причины — разъединение людей в пространстве, запрет, исчезновение средств общения и др. Субъективные — взаимное или одностороннее нежелание продолжать общение, понимание необходимости прекращения его и др.

Социальная ситуация общения. Общение всегда социально. Оно совершается между людьми и в присутствии людей. Даже тогда, когда два человека общаются без третьего лица, они общаются как носители социального опыта, как представители групп, коллективов, классов, народов. Степень социальности общения может быть различной. Она определяется количеством

людей, участвующих или посвященных в цели, содержание, результаты общения. В одних случаях контакты оказываются в поле внимания десятков и сотен миллионов людей. Таковы встречи глав правительств, сессия ООН, форум миролюбивых сил и др. Социальная ситуация общения в данном случае широкая. Встреча завуча с учеником или его родителями может остаться известной только им, и тогда социальная ситуация общения оказывается узкой.

Степень социальности общения обуславливает все его компоненты: содержание, средства, виды. Личность, вступающая в общение, испытывает на себе «груз социальности». Психологи установили, если содержание, результаты, средства и формы общения известны или могут быть известны другим людям, то оно протекает иначе в сравнении с общением, о котором знают только контактирующие лица. Равно неодинаково совершается общение и в том случае, когда контактируют люди в присутствии других и наедине. Например, в школьных классах некоторые учащиеся выполняют роль шутов. Они иногда небезуспешно веселят класс во время уроков, на перемене. Эта роль ими играет в присутствии одноклассников, поскольку последние поддерживают улыбкой, смехом. Однако стоит ученику остаться наедине с классным руководителем, лишиться поддержки товарищей и манера общения его резко меняется. Налет шутливости исчезает, хотя классный руководитель не намерен строго разговаривать с учеником.

На социальную ситуацию общения по-разному реагируют люди в зависимости от их личностных свойств, от практики общения. Психологи установили, что темперамент обуславливает манеру (динамику) общения, что выражается в общительности (необщительности) как свойстве характера. Люди общительные в любой ситуации находят адекватную манеру общения. Они быстро ориентируются в обстановке, находят тему и манеру, способны контактирования. Люди необщительные чувствуют себя скованно, особенно в непривычной для них ситуации. Если же социальная ситуация общения оказывается широкой, если контакты данной личности оказываются в поле внимания большой массы людей, то для людей необщительных она может быть подавляющей, а иногда и дезорганизующей. Человек в этом случае говорит, делает не то, что заранее намечено с учетом требований ситуации.

С другой стороны, социальная ситуация общения служит условием и фактором развития и формирования общительности как свойства личности. Последовательно включаясь в узкую, а затем в широкую ситуацию общения, человек приобретает навык, который, постепенно превращаясь в привычку, становится достоянием личности.

Массовая коммуникация. Развитие техники привело к появлению различных средств передачи информации на значитель-

ные расстояния, к одновременному восприятию ее большими массами людей. На этой основе сложилась массовая коммуникация как особый вид общения.

Информация, передаваемая такими каналами, как радио, телевидение, пресса, и «впитываемая» людьми, характеризуется односторонностью, т. е. она идет лишь в одном направлении, из центра, «готовящего» ее.

Информация от воспринимающего в момент радиотелепередачи, чтения статьи и т. д. таких каналов не имеет. Однако с задержкой во времени информация может пойти в обратном направлении в виде писем, телефонных разговоров.

Содержанием массовой коммуникации является господствующее мировоззрение, идеологические установки, оценка социальных явлений, показ культурных ценностей, развлечений. Содержание готовится, отбирается специально созданными для этого организациями (информационными центрами, комитетами и т. д.). Содержание массовой коммуникации, а также ее средства служат тем классам и группам общества, кто владеет ими и кто занимает господствующее положение. В капиталистическом обществе средства массовой коммуникации используются для идеологической обработки широких масс, для пропаганды угодных буржуазии идей, взглядов, оценок.

Под влиянием массовой коммуникации происходят сдвиги в сознании людей и в их поведении. При этом выявляется следующее обстоятельство: *непрерывный поток информации как выражение ее количества в определенный момент вызывает качественный сдвиг в сознании людей.*

Содержание массовой коммуникации должно затрагивать ум и чувство, поэтому оно должно быть доходчивым, опираться на какой-то средний уровень осведомленности реципиента. Поток информации через различные каналы должен заинтересовывать и эмоционально затрагивать. Поэтому наличие нового содержания в нем — обязательный элемент.

§ 3. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

В группах, коллективах существуют отношения и взаимоотношения.

Отношение — это позиция личности ко всему, что ее окружает, и к самой себе. Человек так или иначе относится к вещам, событиям социальной жизни, людям. Что-то ему нравится, а что-то нет, одни события, факты его волнуют, а другие оставляют равнодушным. Чувства, интересы, внимание — вот те психические процессы, которые выражают отношение человека, его позицию. В социальных общностях (группах, коллективах) у составляющих их людей представлены не отношения, а взаимоотношения.

Взаимоотношение — взаимная позиция одной личности к другой, позиция личности по отношению к общности.

Взаимоотношение — отношение, идущее от людей к людям, «навстречу друг другу». При этом если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется «обратная связь». Взаимоотношение у контактирующих сторон не всегда имеет одну и ту же модальность (один и тот же тон). У Петра Ивановича могут быть добрые, хорошие отношения к Николаю Константиновичу, а у последнего к Петру Ивановичу — противоположные.

Между общением, с одной стороны, и отношением — взаимоотношением — с другой, существует определенная соотнесенность. Общение — это видимая, наблюдаемая, выявляющаяся во вне связь людей. Отношение и взаимоотношение — стороны общения. Они могут быть явными, но могут быть и скрытыми, не показанными. Взаимоотношение реализуется в общении и через общение. В то же время взаимоотношение накладывает печать на общение; оно служит своеобразным содержанием последнего. Вспомним гоголевских Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича. У них были добрые теплые взаимоотношения, которые выражались в разнообразных, соответствующих им формах общения. Но вот взаимоотношения нарушились, стали враждебными — изменилось и общение.

Принято различать *деловые* и *личные* взаимоотношения. Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкцией, уставом, постановлением. При формировании группы определяются функции ее членов. Например, открывается школа-интернат. Штатным расписанием предусмотрены директор, завуч, учителя, воспитатели, завхоз и т. д. Документом же определены обязанности каждого из них. Лицу, занявшему ту или иную должность, надлежит выполнять определенную работу, а также устанавливать вытекающие из служебных обязанностей деловые контакты.

Психологическими исследованиями установлено несколько видов деловой зависимости. 1. Деловые отношения *равенства*. В этом случае два или несколько членов группы, коллектива имеют одинаковые права и обязанности, выполняют одинаковые функции. Примером могут служить студенты в учебной группе, два монтажника в бригаде строителей и др. 2. Деловые отношения *подчинения*. В них одно лицо согласно документу занимает положение, обязывающее его намечать для другого объект приложения усилий, способы выполнения, осуществлять контроль, принимать исполнение. Другое лицо признает и выполняет предписания документа, хотя они исходят не из документа, а от лица с возложенными на него полномочиями. Реальные деловые взаимоотношения всегда богаче положений, закрепленных в инструкциях, уставах, приказах. Это связано с тем, что относятся друг к другу люди, наделенные индивидуальными качествами.

Личные взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплементарности (дополнения друг друга), неприязни и др. В личных взаимоотношениях документы не имеют силы. Приказами, распоряжениями личных взаимоотношений установить нельзя. Необходимым условием возникновения данных взаимоотношений является постижение друг друга. Именно в ходе познания устанавливаются взаимоотношения, а по мере их укрепления члены группы узнают друг друга. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы, породившие их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность.

В процессе общения намечается несколько вариантов соотношения деловых и личных взаимоотношений.

1. Совпадение положительной направленности. В группе, не имеющей деловых противоречий между членами, добрые личные контакты способствуют успешному выполнению стоящей задачи. Под влиянием положительных личных взаимоотношений деловые становятся менее официальными. Но различия между ними сохраняются.

2. Натянутые деловые отношения и недоброжелательные личные. Это предконфликтная или конфликтная ситуация. Она может возникнуть в отношениях равенства или подчинения. Причины осложнения отношений могут быть различные, но выход из конфликтной ситуации не должен быть за счет нарушения деловой активности членов группы, коллектива, снижения качества и уменьшения количества выпускаемой продукции.

3. Нейтральные деловые и такие же личные. Под нейтральными следует понимать такие отношения, при которых обе стороны придерживаются инструкции, не выходя за ее пределы. Это так называемые строго официальные отношения. Личные при этом нивелируются. Они не проявляются, т. к. для этого нет почвы.

Межличностные отношения определяют положение человека в группе, коллективе. От того, как они складываются, зависит эмоциональное благополучие, удовлетворенность или неудовлетворенность человека пребыванием в данной общности. От них зависит сплоченность группы, коллектива, способность решать поставленные задачи.

Методы изучения общения и межличностных отношений. Общение и межличностные отношения в группах и коллективах изучаются наблюдением, экспериментом, беседой, анкетным опросом, социометрией. Применение того или иного метода диктуется конкретной задачей, а также условиями, в которых осуществляется изучение. Виды наблюдения, эксперимента и опроса, которые были кратко изложены в предыдущей главе, вполне применимы при изучении общения и межличностных отношений в группах и коллективах.

В настоящее время широкое распространение получила *социометрическая методика*. Она используется для изучения общения и межличностных отношений в уже сложившихся группах и коллективах. Эта методика предполагает выбор партнера для совместных акций (на деловой и личной основе) путем ответа на вопрос типа: «С кем бы ты желал... (работать в одной бригаде, провести отпуск, отправиться в опасное путешествие и т. д.)?» или «Кого бы ты пригласил... (на день рождения, на встречу Нового года и др.)?» Такого рода вопросы называют *критериями выбора*. Процедура проведения опроса несложна. Каждый член группы, коллектива должен назвать фамилии тех, кого он выбирает, записать на листочке бумаги или сообщить экспериментатору устно. На основе ответов составляются матрицы, которые дают наглядное представление о положении, занимаемом каждым лицом в межличностных отношениях; популярность — непопулярность, взаимность отношений и общения, состав микрогрупп, существующих в данной первичной группе. Указанная методика при небольшой затрате времени позволяет получить своеобразную канву изучаемой общности. Эта канва, каркас, в дальнейшей работе должна быть детализирована, наполнена содержанием при помощи других методов и методик.

В социальной психологии приняты специальные термины, обозначающие положение личности в межличностных отношениях.

«Звезда» — член группы, получающий наибольшее количество выборов. Например, в школьном классе из 35—50 учащихся некоторые учащиеся получают по 8—10 выборов. Такое количество одноклассников выбирает их для совместных акций. Этот ученик популярен. Как правило, «звезд» в группе немного — 1—2.

«Предпочитаемый» — член группы, коллектива, получающий половину или чуть меньше количества выборов, отданных популярному. В классе такой ученик получает 4—7 выборов.

«Оттесненный» — термин обозначает лицо, получающее 1—3 выбора.

Изучение коллективов и групп показывает, что «предпочитаемых» и «оттесненных» в них большинство. Это основная масса.

«Изолированный» — лицо, которое не получает ни одного выбора. В школьных классах таких 2—3 ученика.

«Отвергаемый» — тот, кого называют при ответе на вопрос: «С кем бы ты *не* хотел работать, отдыхать...?»

Итак, каждый член группы, коллектива занимает то или иное положение. Однако оно не всегда одинаково в деловых и личных отношениях. Например, ученик в деловых отношениях оказывается в ранге «оттесненных», в личных — «предпочитаемый»; другой — в личных — «звезда», в деловых — «предпочитаемый». Но может быть и совпадение статуса: «предпочитаемый» в деловых и в личных отношениях.

Психологи исследовали дифференциацию в классных коллективах и выявили причины популярности одних учащихся и непопулярности других. Оказалось, статус «звезды» обусловлен рядом обстоятельств. Во-первых, умением устанавливать контакты с одноклассниками. Как правило, «популярные» находят дорогу к сердцу одноклассников. Они понимают и оценивают состояние сверстников, входят в их положение. Во-вторых, складом характера. Как правило, эти школьники общительны, инициативны, настойчивы. В-третьих, наиболее «популярные» обычно являются носителями знаний: они хорошо успевают по учебным предметам, имеют много сведений, полученных вне школы. Эти учащиеся готовы поделиться знаниями с одноклассниками. В-четвертых, физический фактор: приятная внешность девочки, физическая сила мальчика.

Иногда в классных коллективах «популярным» оказывается ученик с сомнительным поведением и личностными качествами, не отвечающими высоким нормам. Это бывает в тех случаях, когда воспитательная работа и коллективные дела в запущенном состоянии.

Непопулярность (изолированность и отвергаемость) также имеет свои причины. Установлено, что такое положение школьника вызывается следующими причинами. Во-первых, безразличием к собственной учебе и успеваемости товарищей. Для них учение — дело обязательное, но неинтересное. Это замечают сверстники. Во-вторых, непопулярны те, кто неинтересен в общении: они не могут предложить что-то забавное, увлекательное, у них для этого не хватает выдумки, инициативы. В-третьих, вялость, бездеятельность в налаживании контактов и отношений. Такие школьники хотели бы участвовать в общих делах, но не знают, как включиться в них. Попытки, которые они предпринимают, не отличаются тактичностью, скромностью. Этим они больше вредят себе, чем помогают. В-четвертых, способствует изолированности небрежный, неряшливый внешний вид. Нестриженные ногти, немытые руки и грязная одежда, в сочетании с пренебрежением к санитарным правилам, отталкивают одноклассников.

Таким образом, эмоциональное благополучие и удовлетворенность индивида в системе межличностных отношений определяется тем, насколько популярен он, как много членов группы претендуют на деловые и личные контакты с ним. Но это не все. Как показывают исследования, эмоциональное благополучие зависит от взаимности выбора. Если *М* выбрал *Н*, а *Н* выбрал *М* — это взаимный выбор. Все другие варианты не характеризуются взаимностью. Поэтому, если *Б*, *Д*, *Г* выбрали *А*, но никто из них не получил выбора от *А*, — взаимности нет. В этом случае *А*, хотя и получил много выборов, но остался без взаимности. И его эмоциональное благополучие окажется хуже, ниже, чем у двух лиц, находящихся во взаимном выборе. Важным

феноменом в межличностных отношениях оказывается *социально-психологическая рефлексия* — способность индивида воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с другими членами группы. В рефлексии отражается понимание собственных притязаний во взаимоотношениях, реальность положения и оценка его другими членами группы.

Исследованиями установлено, что составляющие рефлексии притязания и оценка человека другими членами группы не всегда гармонично соотносятся друг с другом. Их соотношение может быть следующее. Первое — притязания соответствуют реальному положению, оценка со стороны и самооценка совпадают. Второе — притязания и положение в группе не совпадают. Притязания либо завышены, либо занижены.

Социально-психологическая рефлексия измеряется «рефлексивным коэффициентом осознанности» по формуле

$$PKO = \frac{R}{R_1} \cdot 100\%,$$

где R — число оправдавшихся ожиданий в выборах партнера, R_1 — число ожидавшихся выборов.

§ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ, КОНФЛИКТЫ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Психологическая совместимость. Межличностные отношения выражаются в совместимости людей.

Совместимость — оптимальное сочетание качеств людей в процессе общения, способствующих успеху выполнения совместных акций. Принято выделять четыре вида совместимости: *физическую, психофизиологическую, социально-психологическую и социально-идеологическую.*

Физическая совместимость выражается в гармоничном сочетании физических качеств двух или нескольких людей, выполняющих совместное действие (совместимость в силе, выносливости и др.). Например, при комплектовании экипажей гребных судов (байдарок, каноэ, академических лодок) подбирают спортсменов, равных по физическим данным. Другой пример: в некоторых видах спорта существует деление спортсменов на весовые категории. Это делается для того, чтобы уравнивать, совместить анатомические предпосылки, на основе которых развиваются физические свойства. А они при сравнительно одинаковой массе тела могут быть различными. Это зависит от тренированности. В ходе спортивного соревнования происходит состязание не масс тела, а тех физических свойств, которых достиг спортсмен тренировки при данном весе.

В основе психофизиологической совместимости лежат особенности анализаторских систем, а также свойства темперамен-

та. Этот вид совместимости предполагает взаимоотношение людей в ходе их совместной акции, при которой чувствительность в пределах той или иной анализаторной системы оказывается решающей. В этом отношении показательна ситуация рассказа Л. Н. Толстого «Слепой и глухой». Предпринятое двумя персонажами рассказа нападение на чужой посев гороха окончилось безрезультатно, так как один не слышал, а другой не видел, и сигналы каждого из них не доходили до другого. Они оказались физиологически несовместимыми. Две женщины-контролера на ткацкой фабрике, выполняющие совместную работу и отличающиеся разной остротой и цветочувствительностью зрения, являются несовместимыми. Производительность их труда будет невысокой.

Еще большее значение в пределах данного вида совместимости имеет темперамент. Исследования и наблюдения свидетельствуют о том, что «пригонка» темпераментов осуществляется по определенным правилам. Доказано, что в общении хорошо совмещаются два неодинаковых темперамента (холерик и флегматик, сангвиник и меланхолик) и плохо уживаются люди с однотипными темпераментами (два холерика). С другой стороны, в работе, требующей подвижности нервной системы от всех ее участников, противоположные темпераменты не пригодны, поскольку не обеспечивают одинакового ритма работы.

Социально-психологическая совместимость предполагает взаимоотношение людей с такими личностными свойствами, которые способствуют успешному выполнению социальных ролей. В этом случае не обязательно сходство характеров, способностей, но обязательна их гармония. Как свидетельствует жизненная практика, контакты устанавливаются быстрее и оказываются прочнее у людей с чертами характера, дополняющими одна другую: один — задиристый, решительный, другой — спокойный, рассудительный, неторопливый. Один — более способный в усвоении знаний, другой — в приобретении двигательных навыков. Сказанное не означает, что в любых случаях совместимыми оказываются лишь люди с противоположными чертами, с несходными способностями и другими свойствами. Совместимость возможна и при сходных темпераментах, но вероятность распада общности в этом случае большая.

Социально-идеологическая совместимость предполагает общность идейных взглядов, сходство социальных установок и ценностей.

Идейное родство, стремление к одним и тем же моральным и эстетическим ценностям сближает людей. Совместимость на социально-идеологической основе можно считать более высокого уровня по сравнению с совместимостью на иных основах. Идейное сходство, совпадение социальных установок как бы перекрывает и интегрирует все другие основания. Физический психофизиологический и социально-психологический факторы если они

идут вразрез с социально-идеологическим, могут быть приглушены, и несовместимость на основе этих параметров не будет проявляться. Это обусловлено тем, что групповое или коллективное усилие направлено на решение не частных, хотя и групповых, и масштабных задач, стоящих перед большими общностями (партией, классом, народом).

Рассматривая виды совместимости, следует иметь в виду, что они все могут быть представлены в акте конкретного общения, хотя такие случаи крайне редки. Практически же встречается совместимость в пределах одного или двух видов. Например, физическая и психофизиологическая; психофизиологическая и социально-психологическая; социально-психологическая, психофизиологическая и социально-идеологическая и др.

Конфликты и межличностные отношения. *Конфликт — это противоречие, возникающее между людьми в связи с решением тех или иных вопросов социальной и личной жизни (А. Г. Ковалев).*

Среди многих причин, порождающих конфликт, определенное место занимает несовместимость в физическом, психофизиологическом, социально-психологическом и социально-идеологическом отношениях. В социалистическом обществе нет антагонистических противоречий. Поэтому нет масштабных конфликтов, порожденных социально-идеологической несовместимостью. Между тем в годы гражданской войны в нашей стране идеологические расхождения приводили к конфликтам не только чужих друг другу людей, но и родственников: родителей и детей, братьев, сестер.

Капитализм порождает социальное неравенство, что в свою очередь ведет к антагонистическим противоречиям и конфликтам. Яркую картину несовместимости в социально-идеологическом отношении нарисовал Джек Лондон в рассказе «В далеком краю». Он повествует о том, как два незадачливых золотоискателя зазимовали на Крайнем Севере в небольшом домике. Они были представителями разных сословий, у каждого были свои взгляды, идейные ценности. Совместная жизнь была мучительной. Финал оказался трагичным: они погибли в смертельной схватке.

Отсутствие социально-идеологической несовместимости в группах и коллективах нашего общества не означает, что в них нет противоречий и конфликтов. Они есть и возникают по разным причинам.

Противоречия в межличностных отношениях не всегда приводят к конфликтам: многие из них разрешаются мирным путем. Другие — вызывают противоборство и разрешаются в нем.

В группах, коллективах, уже сформировавшихся и устоявшихся, противоречия возникают реже, чем в общностях, срок существования которых невелик. Это связано с тем, что в длительно существующих общностях под влиянием отсева и взаимопознания достигается уровень совместимости, при котором противоречия не разрешаются в конфликтной ситуации. В группах

и коллективах, находящихся в стадии становления и развития, противоречия нередко заканчиваются конфликтами. Причинами тому могут выступать психофизиологическая и социально-психологическая несовместимость. А конкретнее: появление в этих общностях лиц с трудными характерами — заносчивых капризных, с преувеличенной самооценкой и притязаниями, завистников сплетников. Такие люди способны на создание атмосферы травли, подсиживания. Они совместимы только с теми, кто выполняет их прихоти, способствует реализации их коварных замыслов

В конфликтной ситуации деловые и личные взаимоотношения оказываются настолько запутанными, что в них трудно разобраться. Поэтому выход из создавшегося положения порой отыскивается на путях администрирования.

В личных взаимоотношениях несовместимость редко бывает причиной конфликтов. Скорее несовместимость исключает взаимоотношения на личной основе. Дело в том, что личные взаимоотношения не обязательны. Поэтому, как только обозначается несовместимость и это становится очевидным — люди расстаются и взаимоотношения прекращаются.

§ 5. МАССОВЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ОБЩЕНИИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Социальная психология изучает проявление психической деятельности в условиях групп, коллективов. На первый взгляд кажется, что сознание во всех его свойствах и особенностях индивидуально. Это верно, но верно также и другое — одновременное проявление одной из сторон сознания множества людей. Это так называемые *массовидные психические явления*, к которым относятся общественное мнение, коллективное переживание, соревнование, подражание.

В. И. Ленин, разрабатывая стратегию и тактику партии коммунистов, много внимания уделял психологии масс.

Массовидные психические явления, преломляясь через ближайшую социальную среду — коллектив, группу, — оказывают влияние на личности, их общение и взаимоотношения.

Рассмотрим некоторые проявления общественной психологии больших групп и их преломление в общении.

Общественное мнение. *Общественное мнение — единое по содержанию суждение о фактах социальной жизни, коллективной деятельности, деятельности отдельных личностей.* Оно приобретает функцию оценки и формируется либо стихийно, либо сознательно. Стихийное мнение опирается на информацию, передаваемую «из уст в уста» (слухи). Общественное мнение, отражающее господствующую идеологию, социально-экономический уклад общества, государства, вырастает на данных массовой ин-

формации: прессы, радио, кино, телевидения, собраний, митингов и т. д.

Общественное мнение порой имеет широкие масштабы: страну, континент, весь мир. О таких проблемах международной жизни, как война и мир, экономические вопросы, складывается определенное общественное мнение у многих миллионов людей. Но общественное мнение может охватывать и небольшой круг людей — коллектив предприятия, население района, города, села. В этом случае содержанием общественного мнения могут стать дела группы, отдельных личностей.

Общественное мнение отражается на жизни коллектива, группы, личности, на общении и межличностных отношениях. В школе, например в коллективе учителей, учащихся, создается общественное мнение о том или ином ученике. Если в нем правильно отражены факты о делах и поведении, это благотворно влияет на школьника, на психологический климат класса, в котором он учится. Если же мнение основывается на ложной информации и таким образом оказывается неверным, оно может глубоко ранить школьника, изменить к худшему его общение и взаимоотношения со сверстниками, учителями. Под влиянием общественного мнения порой круто меняются привязанности ученика, сфера его общения.

Коллективное переживание. *Тождество эмоционального состояния людей, входящих в социальную общность, представляет собой коллективное переживание.* Оно может захватить большие массы людей. Вспомним день первого полета человека в космос. Радовались не только граждане Советского Союза, но и все прогрессивное человечество.

Праздники вызывают у людей приподнятое настроение. Стихийные бедствия — печаль многих тысяч людей. Таким образом, коллективные переживания могут быть положительными и отрицательными по содержанию. Глубоко отрицательным переживанием большой силы является *паника*. Иногда она захватывает множество людей, дезорганизует, нарушает ритм жизни и работы, ломает устоявшиеся отношения.

А. С. Макаренко считал, что для здорового, дееспособного коллектива характерно чувство бодрости, задора, делового энтузиазма, но, как показывает практика воспитательной работы, эмоциональный подъем сменяется периодами спада, а порой и периодами минорного настроения. Горе одного члена коллектива отзывается в сердцах других. Потеря товарища ложится тяжким грузом на весь коллектив.

Каково значение коллективных переживаний в жизни группы, коллектива? Как они влияют на общение и межличностные отношения? Эмоциональный настрой коллектива создает определенную атмосферу для решения коллективных задач. Там, где господствует жизнерадостный тон, где открыто и без ограничений выявляются чувства солидарности и участия, коллективиз-

ма и товарищества, легче выполняется трудная работа, менее утомительными становятся дела. И напротив, уныние и грусть, чувство одиночества, изолированности деморализуют личность и коллектив. На фоне коллективного переживания оформляются и существуют межличностные отношения. В коллективе с преобладанием положительного эмоционального настроя, как правило, не возникает эмоциональных конфликтов. Общение и межличностные отношения как бы входят в русло существующего эмоционального климата группы, коллектива. Равно и отрицательная атмосфера в коллективе порождает условия для натянутых межличностных отношений.

Соревнование. *Взаимодействие личностей, коллективов, групп, в ходе которого возникает и реализуется стремление сторон превзойти результат друг друга, составляет соревнование.* По своему характеру оно социально, т. е. его содержание связано с нуждами, запросами общества. Чем содержательней основа соревнования, тем оно ценнее: повышается качество учебы, качество и количество выпускаемой продукции, спортивных результатов и т. д. В отличие от конкуренции, соревнование не имеет антагонистических тенденций. Оно не предполагает, что перевес над другой стороной будет достигнут любой ценой. Соревнование создает эмоциональную насыщенность, оно затрагивает сферу переживаний, поскольку есть противоборство, стремление каждой стороны выйти вперед, занять более высокое место.

Соревнование есть форма взаимосвязи людей. Поэтому оно определяет и выявляет межличностные отношения, характер общения внутри коллектива, группы. При наличии соревнования сложившиеся межличностные отношения в коллективе не меняются по существу, но приобретают иной оттенок. Так, в коллективе, где деловые отношения сочетаются с взаимной симпатией, правильно организованное соревнование несколько не снижает товарищеской атмосферы (хотя оно и предусматривает стремление каждой стороны превзойти другую). Напротив, общая эмоциональная атмосфера укрепляется, поскольку соревнование не мыслится без взаимопомощи, взаимовыручки для достижения общеколлективного результата.

Соревнование требует умственного, физического и эмоционального напряжения. Эмоциональный настрой колеблется в зависимости от хода соревнования. Так, эмоциональный накал усиливается, если возникает разрыв в результатах соревнующихся сторон. Напряжение борьбы увеличивается по мере сокращения срока, отведенного на соревновательную борьбу. В соревновательной борьбе особую важность приобретает спаянность, сработанность, взаимопонимание отдельных членов группы, коллектива. В этом случае единое стремление, единый порыв, единая эмоция выливаются в результат, невозможный без соревновательной борьбы. Разлад, несогласованность в действиях, взаимные упреки и разнотипные эмоции не приводят к успеху.

Подражание. *Сознательное или неосознанное копирование образца называется подражанием.* В общественной жизни оно занимает важное место. Так, школьник подражает полюбившемуся герою фильма, перенимает его манеру поведения, мимику, жесты. Распространение моды целиком основано на подражании. Одежда, прически, мебель в квартире, манеры общения — все это может явиться объектом для подражания.

Подражание как массовое социально-психологическое явление так или иначе преломляется в общении. Оно позволяет выработать идентичные приемы поведения людей, составляющих группу, коллектив. Подражание образцу осуществляется либо согласно инструкции (в официальной группе), либо по договоренности лиц, либо стихийно. Например, опыт работы производственной бригады и складывающиеся в ней деловые отношения становятся объектом специального изучения и распространения. Бригады, которые перенимают этот опыт, вводят его путем подражания.

Подражание манерам поведения, приемам умственной деятельности, стилю общения авторитетной личности или члену коллектива может осуществляться стихийно.

Подражание может быть полностью неосознанным или не до конца осознанным. Особенно заметно это в группах детей младшего возраста. Неосознанное подражание наблюдается и при речевом общении. Человек, попавший в среду с чуждыми ему речевыми особенностями, через некоторое время, не желая этого, будет произносить слова так, как слышит их.

Таким образом, подражание, наряду с другими социально-психологическими явлениями, становится содержанием и формой общения и межличностных отношений в группе, коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

Ковалев А. Г. Курс лекций по социальной психологии. М., Высшая школа, 1972.

Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Изд. во БГУ им. В. И. Ленина, 1976.

Соковнин В. М. О природе человеческого общения. Фрунзе, Мектеб, 1974.

Юрганов О. Б. Смотришь, как в зеркало, в другого человека. Минск, Высшая школа, 1977.

Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., Знание, 1973.

§ 1. ПОНЯТИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Движения, действия, деятельность. Человек по своей природе активен. Он является творцом и созидателем независимо от того, каким видом труда занимается. Без активности, выражающейся в деятельности, невозможно раскрытие богатства духовной жизни человека: глубины ума и чувств, силы воображения и воли, способностей и черт характера.

Деятельность — категория социальная. Животным доступна лишь жизнедеятельность, проявляющаяся как биологическое приспособление организма к требованиям окружающей среды. Для человека характерно сознательное выделение себя из природы, познание ее закономерностей и осознанное воздействие на нее. Человек как личность ставит перед собой цели, создает мотивы, побуждающие его к активности.

Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный советскими психологами, обобщает ряд теоретических положений. Содержанием сознания становятся прежде всего те объекты или стороны познаваемой деятельности, которые включены в деятельность. Таким образом, содержание и структура сознания оказываются связанными с деятельностью. Активность, как важнейшая характеристика психического отражения личности, закладывается и реализуется в предметной деятельности и затем становится психическим качеством человека. Формируясь в деятельности, сознание в ней и проявляется. По ответу и выполнению задания учитель судит об уровне знаний школьника. Анализируя учебную деятельность школьника, учитель делает вывод о его способностях, об особенностях мышления и памяти. По делам и поступкам определяют характер отношения, чувства, волевые и другие качества личности. Предметом психологического изучения является личность в деятельности.

Любой вид деятельности связан с движениями, независимо от того, будет ли это мускульно-мышечное движение руки при письме, при выполнении трудовой операции станочником или движение речевого аппарата при произнесении слов.

Движение есть физиологическая функция живого организма. Двигательная, или моторная, функция у человека появляется очень рано. Первые движения наблюдаются во внутриутробный период развития, у зародыша. Новорожденный кричит и производит руками и ногами хаотические движения, у него проявляются и врожденные комплексы сложных движений; например, сосательный, хватательный рефлекс.

Врожденные движения младенца предметно не направлены и стереотипны. Как показывают исследования по психологии детства, случайный контакт раздражителя с поверхностью ладони новорожденного вызывает стереотипное хватательное движение. Это исходная безусловнорефлекторная связь между ощущением и движением без отражения специфики воздействующего предмета. Значительные изменения в характере хватательного рефлекса происходят в возрасте от 2,5 до 4 месяцев. Они вызваны развитием органов чувств, прежде всего зрения и осязания, а также совершенствованием моторики и двигательных ощущений. Длительный контакт с предметом, осуществляемый в хватательном рефлексе, происходит под контролем зрения. Благодаря этому формируется система зрительно-моторных связей на основе тактильного подкрепления. Хватательный рефлекс распадается, уступая место условнорефлекторным движениям, соответствующим особенностям предмета.

По физиологической основе все движения человека могут быть разделены на две группы: *врожденные* (безусловнорефлекторные) и *приобретенные* (условнорефлекторные). Подавляющее количество движений, включая даже такой элементарный, общий с животными акт, как передвижение в пространстве, человек приобретает в жизненном опыте, т. е. большинство его движений являются условнорефлекторными. Лишь очень незначительное количество движений (крик, моргание) являются врожденными. Двигательное развитие ребенка связано с преобразованием безусловнорефлекторной регуляции движений в систему условнорефлекторных связей.

Огромны прижизненные возможности развития движений человека. Они включены в различные виды труда обслуживают межличностные отношения. Упрочившиеся системы движений начинают выражать некоторые индивидуальные особенности личности. Движения ходьбы образуют походку, которая отличается одного человека от другого. На изменение походки, скорости движений оказывают влияние переживания. Огромное число движений (мимика, жесты) передают чувства, мысли, отношения. Жесты и мимика выполняют роль языка знаков. Звуки речи, создаваемые движением гортани, напряжением голосовых связок, полостью рта, также относятся к движениям, обеспечивающим через звук речи информацию о психических состояниях человека.

Двигательные способности у людей различны. Они тесно связаны с двигательными задатками. У балерин, спортсменов, певцов, актеров двигательные способности доводятся до такой степени совершенства, что они становятся объектом эстетического восприятия.

Система движений, направленных на предмет с целью его присвоения или изменения, называется действием. В отличие от движений, которые связаны с моторной функцией организма,

действия изначально носят социальный характер: они зависят от предметов, созданных предшествующими поколениями, с которыми сталкивается человек.

Самыми простыми действиями являются *предметные*. Ребенок учится есть ложкой, мыть руки мылом, вытирать их полотенцем. В самих предметах, созданных руками человека, заложен способ действия с ними.

Ребенок постепенно овладевает предметным миром, и соответственно с этим происходит развитие его действий. Из случайных соприкосновений с предметами постепенно развиваются целенаправленные действия. Появление действий связано с выделением предметов из окружающей среды и их использованием в соответствии с потребностями ребенка. На первом году жизни выделение предметов и операции с ними основываются только в чувственном образе. С развитием речи слово начинает направлять и регулировать действие, хотя образ и остается по-прежнему важнейшим его компонентом.

Действия могут быть направлены не только на предмет, но и на окружающих людей. Тогда они становятся актом поведения: поступком, если они соответствуют установившимся в обществе нормам поведения, или проступком, если противоречат им. Классовые нормы морали определяют разноречивую оценку поступка представителями различных общественных классов. Только в условиях социалистического общества складываются *единые* требования и оценка поведения всех членов общества.

В психологии различают *физические* (внешние, моторные) действия с предметами и *умственные* (внутренние, психические) действия с психическими реальностями. Исследования советских психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной показали, что умственные действия формируются вначале как внешние, предметные и постепенно переносятся во внутренний план. *Перевод внешнего действия во внутренний план называется интериоризацией*. Рассмотрим это на примере.

Ребенок учится считать. Вначале он считает палочки, прикладывая их друг к другу. Затем наступает время, когда палочки становятся ненужными, так как счет превращается в умственное действие, отвлеченное от самих предметов и внешнего действия с ними. Объектом оперирования становятся символы: слова и числа. Формирование разнообразных умственных действий обеспечивает умственную деятельность на достигнутом человеком уровне опыта.

Овладение умственной деятельностью приводит к тому, что, прежде чем приступить к внешней деятельности, направленной на достижение желаемой цели, человек планирует действие в уме, оперируя образами и речевыми символами. Внешняя деятельность направляется и контролируется умственной деятель-

ностью. *Реализация умственного действия вовне, в виде действий с предметами называется экстериоризацией.*

Внешняя деятельность контролируется внутренним планом действия. Человек сравнивает производимое действие с запланированным, существующим в виде образов и мыслей. Умственный план реального действия и регулирование на его основе движений и действий названы акцептором действия. Данный механизм позволяет сравнивать реальный результат с желаемым и вносить коррективы, направленные на достижение окончательной цели. П. К. Анохин, разработавший понятие *акцептора действия*, определяет его как *аппарат контроля результатов действия и сличения их с поставленной целью*¹.

По степени осознанности целей («зачем я это делаю») и последствий («к чему это может привести») действия делятся на *импульсивные* и *волевые*. Импульсивные действия характеризуются малой степенью осознанности целей и возможных последствий. Возникший в сознании образ или слово, команда сразу же вызывает действие. Импульсивные действия часто встречаются у младших школьников и подростков — это обычные случаи незлостного, случайного нарушения дисциплины.

Волевые действия предполагают продуманность целей и возможных последствий.

Совокупность действий, объединенных общей целью и выполняющих определенную общественную функцию, составляет деятельность.

Психологическая характеристика деятельности. В основе деятельности лежит система движений и предметных действий, интегрированная в единый комплекс, необходимый для труда в данной области общественного производства. Деятельность людей является объектом изучения не только психологии, но и ряда других наук: философии, политэкономии, социологии, истории, различных производственных технологий. Для психологии категория деятельности, как уже отмечалось, имеет более широкое и фундаментальное значение: жизненный путь личности тесно переплетен с деятельностью. В ней формируются профессионально-личностные особенности человека.

Формирующая роль деятельности раскрывается при сравнении психики людей, занятых в различных областях труда. В развитии психологической науки выделились отрасли, которые изучают психологическую специфику деятельности в данном виде труда (психология космическая, спортивная, педагогическая и т. д.). Описан круг черт личности, которым отвечает данная деятельность и которые она формирует. Устойчивые качества личности позволяют по отдельным проявлениям в поведении, а иногда и по внешнему облику определить профессию

¹ См.: Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., Медицина, 1968, с. 250.

человека. Подтянутость, внимание к отношениям людей, постановка голоса, продуманность слов, воздействующих на человека, умение объяснить просто сложный вопрос, убежденность и многие другие личностные качества становятся типичными для поведения учителя.

Знания, чувства, отношения личности регулируют движения и действия, направляют деятельность в целом. Знания на различных уровнях отражения регулируют деятельность. Например, на уровне ощущений и восприятий дозируются мускульная сила, темп и ритм движений; решение мыслительной задачи направляется образами и понятиями, зависит от опыта человека. Регулировка происходит одновременно на разных уровнях. Решая задачу, ученик мобилизует умственную деятельность, мыслительные процессы, но, производя арифметические вычисления, он подписывает результаты один под другим, управляя процессом выполнения действия на уровне восприятия.

Возрастающие требования к скорости и точности реакций человека в условиях современного производства заставляют инженеров вместе с психологами искать новые конструктивные решения пультов управления технологическим процессом. Это необходимо для того, чтобы человек, поддерживая заданный режим работы системы, мог использовать, с одной стороны, различные уровни психической регуляции, а с другой — различные системы анализаторов, способные осуществлять контроль и саморегуляцию производимых действий в соответствии с объективными требованиями деятельности. В отличие от автоматических систем, психическая регуляция связана с субъективным отражением и *переживанием* условий деятельности, в которую включен человек.

Человек в деятельности выступает как *личность*, движимая определенными *мотивами* и преследующая намеченные *цели*. В качестве *мотивов* могут выступить *потребности, мысли, чувства* и другие психические образования. Для осуществления деятельности недостаточно внутренних побуждений. Необходимо иметь *объект* деятельности и соотносить *побуждения* с *целями*, которые желает достигнуть личность в *результате* деятельности.

В мотивационно-целевой сфере с особой ясностью выступает социальная и классовая обусловленность деятельности. В капиталистическом обществе человека побуждает к деятельности либо нужда (невозможность физического существования без работы), либо нажива (стремление к личному обогащению, удовлетворению личных потребностей). Принципиально иную основу имеют мотивы деятельности советских людей, которые трудятся не ради личного обогащения, а для построения коммунистического общества. На первый план в мотивации деятельности выступает общественная ценность результатов труда. Конечно, советские люди, наряду с моральной, имеют и материальную заинтересованность в труде.

Поведение человека определяется не врожденными стремлениями, а побуждениями, возникающими под влиянием жизненных условий. Основой понимания поведения в советской психологии является марксистско-ленинское учение о потребностях. Наряду с органическими потребностями у человека появляются потребности, порождаемые общественно-историческими условиями жизни. Под влиянием изменений окружающего мира изменяются и потребности.

Потребность сама по себе еще не является мотивом целенаправленного сознательного действия. Для возникновения предметной деятельности необходимо *соотнести* потребность с предметом, которым можно удовлетворить потребность. Осознанная потребность становится мотивом поведения.

Для поведения человека характерна динамичность; с изменением обстоятельств могут измениться и мотивы поведения и средства, необходимые для достижения цели. Общественно значимый мотив оказывает в конечном счете решающее влияние на результат деятельности.

Одна из задач советской школы — воспитание у учащихся коммунистических мотивов и целей деятельности. В процессе обучения через внеклассную, пионерскую и комсомольскую работу школа воспитывает у учащихся отношение к учению как долгу, стремление к общественно полезному труду как источнику общественного богатства.

В формировании отношения человека к деятельности, в становлении мотивационно-целевой сферы исключительное значение имеет *успех* или *неуспех* в деятельности, *уровень притязания* личности и *уровень достижений*.

Успех или неудача влияют на последующую деятельность, преломляясь через особенности личности. В одних случаях успех, поднимая человека в собственных глазах, мобилизует силы на достижение новых целей в работе, а в других — может вызвать самоуспокоение.

Можно выделить несколько типичных *реакций на неуспех*. Не решив предложенной задачи, человек может или выбирать более простые с целью удержать успех, или игнорировать неуспех и выбирать все более сложные задачи, или выяснить причины неуспеха при решении задач, овладеть приемами выполнения более простых видов деятельности, а в дальнейшем переходить к более сложным задачам. Неудача в деле, к которому человек относится положительно, обманутые надежды на его успешное выполнение вызывают подавленное состояние. В зависимости от сложившихся черт личности неприятные переживания могут вызвать либо отказ от дальнейшей деятельности в данной области, либо упорный и настойчивый анализ причин неудачи и новые попытки выполнить задание.

Уровень притязания — оценка человеком своих возможностей в деятельности. У гармонически сформированной личности уро-

вень притязаний соответствует фактическим возможностям выполнения деятельности. При высоком уровне притязаний и ограниченной возможности их реализации возникает конфликт личности с коллективом или с самим собой.

Причины, порождающие несоответствие между притязаниями личности и ее возможностями, могут быть *объективными* и *субъективными*. Социалистический строй уничтожил классовые и экономические причины, преграждающие в эксплуататорском обществе возможность творческого самоутверждения личности в любом деле. Тем большее значение в условиях строительства коммунизма приобретает правильное воспитание, которое ликвидирует возможность расхождения между притязаниями личности и психическими, субъективными возможностями достижения успеха.

При правильном воспитании уровень притязания должен находиться в соответствии со способностями и трудолюбием личности. Поддерживая уверенность учащегося в возможности успеха, учитель одновременно должен объективно и требовательно оценивать результаты его деятельности, не допуская возникновения необоснованных претензий. Высокий уровень притязаний нередко помогает человеку развить свои способности, если человек *сам* упорно и последовательно стремится к достижению цели.

В притязаниях выявляются мечты, идеалы, оценки человеком своих способностей, намечаются перспективные линии развития личности, ее деятельности. Осуществление притязаний в деятельности, постановка новых целей — это мощный фактор развития личности.

Успех в работе зависит от целого ряда обстоятельств. Одно из них — сочетание элементов творчества со сложившимися *стереотипами* выполнения задания. Поиск нового в труде, «живинка в деле» характерны для творческой личности. Творчество поднимает деятельность на высшую ступень, двигает вперед производство и науку. Для самого труженика важно то, что в творческом труде происходит слияние физических, умственных и нравственных сил, обеспечивающих полноту самовыражения личности.

На успех выполнения деятельности влияет состояние личности. Так, любой вид деятельности вызывает *утомление*. Утомление — естественное понижение работоспособности вследствие расхода энергетических ресурсов организма. Усталость — переживание человеком утомления. Чувство усталости включает отношение человека к работе, привычку к физическому и умственному напряжению. Если этих привычек не выработано, то усталость может возникнуть до наступления физиологического утомления, даже в самом начале работы. Усталость после трудной, но нужной людям работы связана с бодрым эмоциональным тоном. Отдых, особенно активный, перемена вида деятельности восстанавливают силы, создают возможность продолжения деятельности.

Объективным показателем утомления является замедление темпа работы и снижение ее качества. Исследование работоспособности показывает, что в *первые два часа* работоспособность повышается, достигает максимального уровня, а затем наступает ее снижение. Однообразная, неинтересная работа приводит к тому, что утомление и усталость наступают раньше, чем в тех случаях, когда работа увлекает человека.

Учителю необходимо обращать внимание на утомление учащихся. Организация правильного режима деятельности — одна из важных психолого-педагогических задач школы. Чередование уроков, разнообразных по содержанию материала, по степени трудности, правильная организация отдыха на переменах помогут предупредить утомление и сохранить силы учащихся до конца учебного дня.

Мотивы и цели деятельности, творчество, утомление в процессе деятельности тесно связаны между собой и оказывают взаимное влияние. Убеждения, взгляды, отношения личности к деятельности определяет характер творческих поисков, возможность преодоления астенических переживаний ради общественных и личных целей, которые человек реализует в своем труде.

§ 2. ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ, НАВЫКИ И ПРИВЫЧКИ

Знания. Знания человека о мире возникают первоначально в виде образов, ощущений и восприятий. Переработка чувственных данных в сознании приводит к образованию представлений и понятий. В этих двух формах знания сохраняются в памяти. Как бы ни были общи представления и абстрактны понятия, главное их назначение — организация и регулирование практической деятельности.

Знания не существуют ради знаний. Они могут значительно обогнать уровень существующих потребностей производства, прокладывая путь будущей практической деятельности, раскрывают возможности воздействия человека на природу и общество и в конечном счете всегда включаются в регулирование деятельности.

Присмотритесь, как тесно переплетены знания и действия. И ребенку и взрослому действия с предметами дают одновременно знания об их свойствах и о возможностях обращения с ними. Сталкиваясь с незнакомым предметом, мы стремимся прежде всего получить знания о том, как с ним действовать, как его использовать. Если вы взяли впервые в руки киносъемочную камеру, то прежде всего познакомитесь с инструкцией, в которой рассказано, как ею пользоваться. Из инструкции можно узнать о действиях, которые позволяют собрать камеру, зарядить ее. Выполненные на основе инструкции движения запечатлеваются в виде двигательных представлений. Однако для киносъемки одних представлений о движениях и их последователь-

ности недостаточно. Нужны теоретические знания о чувствительности пленки, об освещенности объекта, о соотношении чувствительности с освещенностью, о фокусировке. Более того, для создания простого любительского фильма потребуются знания о принципах написания сценария, раскадровке, монтаже и т. д., которых уже нет в инструкции по обращению с камерой. Их приобретают из специальной литературы и используют в деятельности. Знания поднимают деятельность на более высокий уровень осознанности, повышают уверенность человека в правильности ее выполнения. Деятельность без знаний невозможна.

Общая характеристика умений. Непременными компонентами деятельности являются разнообразные навыки и умения. Об их соотношении высказываются различные мнения. Одни исследователи считают, что навыки предшествуют умениям, другие полагают, что умения возникают раньше навыков. Причиной этих расхождений является многозначность слова «умение».

Умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. О первокласснике говорят, что он умеет читать. Взрослый тоже умеет читать. Между этими «умениями» лежит многолетний путь упражнений, совершенствований навыков чтения. Это, безусловно, качественно различные умения по их психологической структуре. Следует различать элементарные умения, идущие вслед за знаниями и первым опытом действий, и умения, выражающие ту или иную степень *мастерства* в выполнении деятельности, которая возникает после выработки навыков. Элементарные умения — это действия, возникшие на основе знаний в результате подражания действиям или самостоятельных проб и ошибок в обращении с предметом. Умение-мастерство возникает на основе уже выработанных навыков и широкого круга знаний.

Рассмотрим соотношение элементарных умений, навыков и мастерства на примере труда учителя. Студент педвуза имеет элементарное умение работать с доской. Умение возникло в период обучения студента в школе и вузе, но в его выполнении студент целенаправленно и постоянно не упражнялся. Психология, педагогика, частная методика подводят теоретическую основу под это умение. Так, изучение в курсе психологии понятий «контраст ощущений», «отношение фигуры и фона», «распределение и концентрация внимания» обосновывает требования, которые предъявляются к записям на доске. Однако и окончив вуз, студент может не приобрести навыка писать на доске. Отсутствие навыка приводит к тому, что учитель кидается с каждой очередной формулой на ближайшее свободное место доски, беспорядочно стирает ранее написанные выражения, так что на доске после урока остается каша бессвязных символов.

Умение вести запись на доске доводится до уровня навыка в первые годы работы в школе и затем становится элементом мастерства учителя, для которого характерно видение

всей записи до того, как она осмысленно и аккуратно выстраивается на доске во время урока.

Элементарное умение выполнить что-то возникает из подражания, из случайных знаний. Например, пятиклассники, впервые попавшие в столярную или слесарную мастерскую умеют пилить, но у большинства из них приемы обращения с инструментами неправильны. Первоочередная задача учителя — выработать правильные навыки применения инструментов и в дальнейшем трудовом обучении поднимать выполнение деятельности до уровня мастерства.

Чем сложнее вид деятельности, чем совершеннее машины которыми нужно управлять, тем меньше надежды на успех умений, складывающихся только в результате наблюдения и подражания.

Общая характеристика навыков. Деятельность будет выполнена квалифицированно, если человек овладел навыками. Навык — упрочившийся способ выполнения действий. Навык как компонент деятельности человека нельзя путать с навыком у животных, являющимся формой их поведения. Навык у животных формируется как механизм их приспособления к среде путем проб и ошибок.

В основе выработки навыка у человека лежат развернутые, осознанные действия. На первоначальном этапе овладения деятельностью действия и движения, интегрируемые в навыке, выступают несвязанными. Так, при обучении чтению членение слов на слоги и синтез слогов в осмысленное слово представляют содержание двух различных действий. Упражняясь в чтении, школьник вырабатывает навык беглого чтения. Это значит, что теперь он не ставит перед собой задачу разбить слово на части и синтезировать его. Действие превратилось в навык считывать слова в целом, опираясь на отдельные буквы. Лишь встречаясь с новым, незнакомым словом, навык уступает место отдельным действиям по анализу и синтезу слогового состава слова.

В основе любого навыка лежат выработка и упрочение условнорефлекторных связей. Прототипирование нервного пути и его закрепление в результате постоянного повторения действий приводят к точной локализации процессов возбуждения в определенных нервных структурах. Дифференцировочное торможение до предела концентрирует процесс возбуждения, подавляя одни очаги и активизируя тем самым другие. Образуются системы условнорефлекторных связей с упроченными переходами от одной системы нервных связей к другой.

Сложившиеся нервные механизмы вызывают ряд изменений в процессе выполнения действия. Во-первых, в результате выработки навыка резко уменьшается время выполнения действия. Начинающая машинистка печатает гораздо медленнее, чем опытная. По мере совершенствования навыка письма человек начинает писать до ста букв в минуту, в то время как в начале

обучения едва успевает написать за это же время 2 — 3 коротких слова. Во-вторых, исчезают лишние движения, уменьшается напряжение при выполнении действия. Первоклассник с большой силой сжимает ручку при письме. На начальном этапе формирования этого навыка у него отмечается значительное напряжение мышц рук и туловища. При выработанном навыке письма излишнее напряжение и дополнительные движения исчезают. В-третьих, отдельные самостоятельные движения объединяются в единое действие. Обучая детей письму, учитель отрабатывает написание отдельных элементов буквы. При беглом письме буквы пишутся быстро, одним росчерком пера.

В результате хорошо отработанных двигательных навыков повышается производительность труда, улучшается качество работы и уменьшается утомление человека.

Выработанные двигательные навыки позволяют перестроить структуру деятельности. Происходит изменение в соотношении систем анализаторов, контролирующих выполнение действия. До выработки навыков точность и правильность предметных действий контролируются совместной деятельностью зрительного и двигательного анализаторов при ведущей роли зрения. Когда двигательный навык укрепляется, потребность в зрительном контроле за движениями значительно уменьшается. Вырабатываются кинестезические (ощущение движений) механизмы, самостоятельно контролирующие точность движений. Пианист-профессионал, исполняя пьесу, не смотрит на клавиатуру. Хорошая машинистка печатает «слепым» методом.

Эти факты свидетельствуют о том, что в процессе выработки навыка происходит перестройка взаимодействия между анализаторами. Зрительно-двигательный контроль заменяется двигательным. Зрительный анализатор, а также сознание освобождаются для переработки других сигналов, учет которых необходим в процессе деятельности.

Контроль одной чувствующей кинестезической системы понижает степень уверенности в правильном выполнении действия, особенно в некоторых видах деятельности. Системой, дублирующей контроль за движением во время работы, становится также тактильная чувствительность. Практика показала, что снабжение клавиатуры линотипа (наборная строкоотливная машина) тактильно различаемыми знаками повышает качество набора.

Особенностью образования навыков является их постепенная автоматизация. Выработанные навыки не требуют контроля сознания при их выполнении. Конечно, в первоначальный период сознание контролирует движение, но по мере выработки навыка происходит постепенное отключение контроля сознания. Замечено, что на стадии хорошо отработанного навыка сознательный контроль за движением может затруднить его выполнение. Например, человек, анализируя каждый шаг своей походки, теряет уверенность в движениях.

Из сказанного нельзя делать вывод, что навыки являются бессознательно регулируемыми действиями. Особенность навыка — не бессознательность, а сознательный контроль действия в целом. Сознание устанавливает соответствие действия задач деятельности.

Превращение действия в навык дает возможность высвободить сознание для решения более сложных задач деятельности. Отсюда становится ясным исключительное значение навыков в творческой деятельности: не овладев навыками элементарных действий, нельзя создать условия для творческой деятельности. Начинаящий художник, не овладевший навыками построения перспективы, должен думать не о том, как нарисовать предметы, а о том, как изобразить их в перспективе. Школьник, не имеющий навыка правильного построения предложений, вынужден думать не о содержании сочинения, а о грамматической структуре предложений.

Таким образом, в любой деятельности овладение правильными приемами ее использования и выработка навыков является предпосылкой ее успешного выполнения.

В трудовых навыках прослеживаются индивидуальные особенности личности. Несмотря на одинаковый метод обучения, интеграция движений и действий в навыке своеобразна. Она зависит от психических свойств индивида. У людей с различными типами нервной деятельности устанавливается разное соотношение познавательной, ориентировочной и исполнительской стороны деятельности. Тип нервной деятельности позволяет одним людям развивать в процессе труда более точное выполнение действия, другим — более быстрое. Одинаково успешное выполнение деятельности обеспечивается типичными для человека приемами совершения действий.

Таким образом, навыки включаются в структуру личности.

Виды навыков. В любом виде трудовой деятельности, как и в учении, успешное решение задач возможно при овладении определенной суммой навыков.

Различают четыре вида навыков: *двигательные, мыслительные, сенсорные* навыки и навыки *поведения*.

Двигательные навыки включены в самые различные виды деятельности. Без выработки двигательных навыков невозможно воздействие на предмет труда, управление технологическими процессами, устная и письменная речь, передвижение в пространстве и т. д.

Не меньшее значение имеют навыки мыслительной деятельности, выступающие как обязательные компоненты умственного труда. К важнейшим из этих навыков относятся навыки чтения чертежей, заучивания, построения доказательств и т. д. Важное место в умственной деятельности принадлежит навыкам распределения и концентрации внимания, наблюдения.

Выработка сенсорных навыков лежит в основе развития чувствительности. И труд, и учение, и игра предполагают опреде-

ленный уровень развития чувствительности. Навык слухового восприятия складывается для родного языка в раннем детстве на основе подражания, расчленение же слов и их опознание в иностранном языке при обучении в школе формируются в сознательных упражнениях.

Классический пример сенсорных навыков — обучение приему на слух телеграмм, передаваемых азбукой Морзе. Принимая на слух короткие и длинные сигналы, радист учится читать фразы без предварительной записи. Примером сенсорно-мыслительного навыка, вырабатываемого в школьном обучении, будет обучение разложению на множители алгебраических выражений. Упражняясь в решении примеров, школьник развивает навык группировки на основе восприятия и воображения. Например, он начинает видеть общие множители, которые можно вынести за скобки.

Навыки поведения имеют большое значение в формировании особенностей личности. Они складываются на основе знаний о нормах поведения и закрепляются упражнениями. Навыки поведения лежат в основе привычных форм поведения. Например, ребенка учат сдерживать себя, тихо разговаривать в транспорте, не надоедать, показывают, как надо здороваться с человеком в различных обстоятельствах жизни, в отдельных случаях упражняют в действиях (вставать при входе в класс учителя). Путем многократного повторения у ребенка могут формироваться навыки правильного поведения.

Роль упражнения в выработке навыков. Навык формируется в *упражнении*. Упражнение — целенаправленное, многократно выполняемое действие, осуществляемое с целью его усовершенствования. В процессе упражнения деятельность организуется так, чтобы было предусмотрено выполнение действий, приводящих к формированию прочных и совершенных **навыков**, которые могут обеспечить красивый почерк, грамотное письмо, правильную постановку рук при игре на фортепиано, говоря обобщенно, эффективный и качественный труд. Новый навык формировать легче, чем перестраивать неправильно выработанный. Организуя упражнения, необходимо вызвать у обучающегося положительное отношение к ним. Исследования показали, что для положительного отношения к тренировкам во время выработки некоторых двигательных навыков лучше отказаться от пооперационного обучения. Суть этого обучения заключается в том, что ученик сначала обучается только одной группе движений, необходимых в деятельности. Их выполнение доводится до совершенства, затем тренируются следующие. Лишь затем разрешается изготовление детали. Проучившись таким образом несколько месяцев и приобретя ряд навыков, человек теряет интерес к выполнению заданий, которые не приводят непосредственно к созданию продуктов труда. Это снижает интерес к обучению. В современных методиках обучения выработка на-

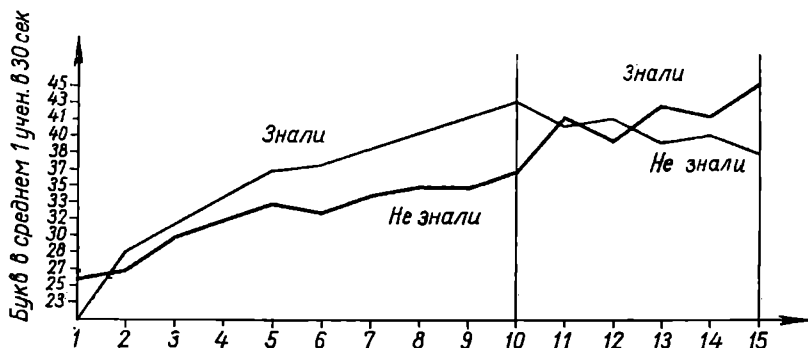


Рис. 5. Роль анализа ошибок при выработке навыков (данные М. Н. Шардакова).

выков связывается с изготовлением несложных деталей. В общественно полезной трудовой деятельности навык совершенствуется и развивается.

В создании положительного отношения к выработанному навыку важен успех. Успешное выполнение задания, сопровождающееся положительной оценкой, вызывает желание совершенствовать навык.

Психологические исследования показали исключительную роль *оценки* в выработке навыков. В экспериментальной группе, где оценивался результат каждого упражнения, навык вырабатывался более успешно, чем в контрольной группе, где оценки не проводились (рис. 5).

Навык нельзя выработать в один прием. Необходима более или менее длительная тренировка, распределенная во времени, чтобы навык достиг желаемого уровня совершенства.

Взаимодействие навыков. Когда человек овладевает каким-нибудь видом деятельности, то у него обычно вырабатывается система навыков, причем новые навыки накладываются на ранее сложившиеся, которые оказывают положительное или отрицательное влияние на формирование нового навыка.

Положительное влияние ранее выработанных навыков на овладение новыми называется *переносом*. Перенос отмечается во всех видах навыков. Давно подмечено, что человек, научившись писать левой рукой, без длительных упражнений может писать и правой. Эта особенность моторных навыков используется при обучении хирургов, когда студента учат выполнять операцию одной левой рукой, и он научается успешно выполнять действия обеими руками. Так же можно научить рисовать симметричные фигуры одновременно двумя руками. Упражнения в различении силы звука улучшают способность к различению оттенков серого цвета. Усвоить второй иностранный язык легче, если сложились навыки работы над одним языком. В школьном

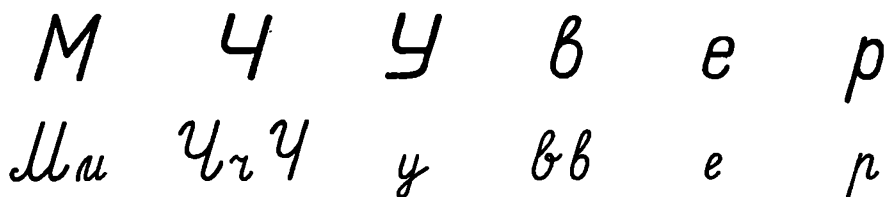


Рис. 6. Интерференция при выработке навыка письма стандартным чертежным шрифтом. Верхний ряд — стандартное написание, нижний — неточное начертание букв учащимися как результат интерференции навыков обычного письма и начертания букв стандартным чертежным шрифтом (данные Б. Ф. Ломова).

обучении постоянно можно наблюдать перенос навыка решения задач из математики в физику, химию и наоборот. Навык анализа литературного текста переносится на другие учебные тексты.

Отрицательное влияние выработанных навыков на овладение новыми или отрицательное влияние формируемых навыков на уже имеющиеся навыки называется *интерференцией*. Интерференция — такое же всеобщее явление при выработке навыков, как и перенос.

Исследования Б. Ф. Ломова¹ показали, что при обучении чертежному шрифту учащиеся заменяли некоторые буквы этого шрифта печатными и письменными. В этих фактах проявляется интерференция навыков чтения и письма обычного шрифта на навык начертания букв стандартным чертежным шрифтом (рис. 6).

Интересна интерференция в сенсомоторном навыке чтения чисел на русском и немецком языках. Одно и то же число, например 32, читается, а очевидно, и воспринимается различно. По-русски это тридцать два ($30+2$), по-немецки — *zweiunddreißig* ($2+30$). При обучении счету на немецком языке можно наблюдать у школьников неправильное считывание чисел по-русски на уроках математики. Вместо 32 они считывают 23, переставляя цифры в числе.

Навык беглого чтения мешает учителю русского языка видеть ошибки в словах. Усвоенный навык решения задач одного типа первоначально тормозит решение задач другого типа.

Явление интерференции навыков связано с иррадиацией возбуждения по коре мозга, а ее исчезновение — с выработкой точного и стойкого дифференцировочного торможения в нервной системе.

Зная, что при выработке новых навыков происходит их перенос или интерференция, преподаватель использует перенос, чтобы облегчить выработку приемов действий, и предупреждает интерференцию, точно отграничивая один способ действия от другого. Учителя часто говорят школьникам: «А теперь решите

¹ См.: Ломов Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.

самостоятельно следующую задачу. Она решается так же, как только что разобранный». Так учащиеся упражняются в сознательном переносе навыка. Предупреждая интерференцию, учитель, например, обращает внимание школьников на то, что данную задачу нельзя решить стандартно.

Общая характеристика привычек. По механизму образования с навыками тесно связаны привычки. *Привычка — потребность совершать действия.* Например, ребенок овладел некоторыми гигиеническими навыками: он умеет мыть руки, чистить зубы. Однако этого мало. Важно, чтобы у ребенка выработалась привычка всегда мыть руки перед едой, перед сном, после прогулки. Привычка побуждает человека поступать определенным образом. Вот почему привычки имеют исключительное значение в воспитании положительных качеств личности. А. С. Макаренко отмечал, что необходимо воспитывать правильные привычки поведения. Когда выработана привычка, мы поступаем так потому, что иначе не можем, потому, что так привыкли. Макаренко замечает, что воспитать привычки поведения гораздо труднее, чем воспитывать сознание того, как нужно себя вести.

Если навык, как правило, формируется путем сознательных упражнений, то привычка может образоваться и без особых усилий со стороны человека. Строгий распорядок дня, пример окружающих, многократное повторение одних и тех же действий приводят к тому, что незаметно для самого себя у человека появляются положительные или отрицательные привычки.

Навык позволяет мастерски совершать действие, но он не стимулирует выполнение самого действия. Привычки же, в отличие от навыков, требуют осуществления действий. Поэтому в поведении они или полезны, или вредны. Вот почему привычки входят в моральный фонд личности.

Привычки возникают у ребенка в процессе оперирования с предметами, в результате расширения круга общения с людьми. Важно, чтобы у ребенка сразу закреплялись полезные привычки, оказывающие положительное влияние на личность. Древнеиндийская пословица гласит: «Посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу».

Среди привычек, связанных с трудовой деятельностью, необходимо отметить полезную привычку заполнять свое время плодотворным трудом и разумным отдыхом. Эту мысль настойчиво подчеркивал К. Д. Ушинский: «Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти минуты портится голова, сердце и нравственность»¹.

¹ Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении.— Собр. соч. М. — Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 359.

Таким образом, навыки и привычки представляют собой фундамент поведения личности. На основе навыков и привычек формируются черты характера, профессиональная умелость. Хорошо отработанные навыки и полезные привычки дают возможность человеку быстрее овладеть новым учебным материалом, новыми видами профессиональной деятельности.

§ 3. ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Различают три генетически сменяющих друг друга и сосуществующих на протяжении всего жизненного пути вида деятельности: *игру, учение и труд*. Они различаются по конечным результатам (*продукту* деятельности), по *организации*, по особенностям *мотивации*.

Основным видом деятельности человека является труд. Конечный результат труда — создание общественно значимого продукта. Это может быть урожай, выращенный колхозником, сталь, выплавленная сталеваром, научное открытие ученого, урок, проведенный учителем.

Игра не создает общественно значимого продукта. В игре начинается формирование человека как *субъекта* деятельности, и в этом ее огромное, непреходящее значение. Обучение является непосредственной подготовкой личности к труду, развивает ее умственно, физически, эстетически и лишь на конечном этапе освоения профессии связано с созданием материальных и культурных ценностей. Труд — процесс создания человеком материальных и духовных ценностей общества.

В психическом развитии ребенка игра выступает прежде всего как средство овладения миром взрослых. В ней на достигнутом ребенком уровне психического развития происходит освоение объективного мира взрослых. Игровая ситуация включает в себя замещения (вместо людей — кукла), упрощения (обигрывается, например, внешняя сторона приема гостей). В игре, таким образом, огрубленно *имитируется* действительность, что позволяет ребенку *впервые* самому стать субъектом деятельности.

Игра организуется свободно, нерегламентированно. Никто не может обязать ребенка играть с 10 до 11 часов в настольные игры, а после 11 — в дощечки-матери. Игру ребенка можно организовать, но он сам должен предложенное *принять*. Это не значит, что у ребенка не должно быть строгого режима дня. Сон, еда, прогулки, время игр и занятий должны быть строго определены. Но содержание игры, включенность в нее ребенка, прекращение игры трудно регламентировать. Ребенок сам переходит от одной игры к другой.

Учение и труд протекают в обязательных для человека организационных формах. В точно установленное время начинается работа, и в течение ее в соответствии с планом и заданной продуктивностью изготавливаются продукты труда. В учении на-

блюдается та же самая картина. Занятия начинаются в соответствии с расписанием, и на протяжении всего урока учащийся занимается именно этим предметом.

Различные формы организации видов деятельности связаны и с различной их мотивацией. Мотивом игры является удовольствие, которое ребенок испытывает от самого процесса игры.

Основным мотивом учения и труда является чувство долга, чувство ответственности. Эти высшие чувства являются не менее сильным стимулом деятельности, чем интерес. Однако и в учении и в труде следует вызвать у человека интерес к самому процессу деятельности или к ее результатам. Не менее важно создавать привычку трудиться.

Разнообразные виды деятельности дополняют друг друга, взаимосуществуют, взаимопроникают. В детском саду дошкольник не только играет, но и учится считать, рисовать. Школьник после окончания занятий с удовольствием играет.

Игровые моменты успешно вносятся и в организацию урока. Урок с элементами игровых ситуаций увлекает школьников. Игрой является воображаемое путешествие по карте нашей страны или карте земного шара на уроках географии, в ходе которого учащиеся на основе воображения рассказывают, что они «видят». Школьники охотно берут на себя игровые роли на уроках иностранного языка: учителя, гида, продавца — и на основе роли активно овладевают языком. Рабочий не только трудится, но и учится (в вечерней школе, в техникуме, в высшем учебном заведении или занимается самообразованием). Он может играть в шахматы и участвовать в других спортивных развлекательных играх.

Хотя виды деятельности не существуют изолированно, в разные периоды жизни человека они имеют неодинаковое значение. Для одного периода жизни ведущей деятельностью является игра, для другого — учение, а для третьего — труд. Таким образом, можно говорить о видах деятельности, которые являются ведущими в тот или иной период развития личности. До поступления ребенка в школу ведущий вид деятельности — игра. Ведущий вид деятельности школьника — учение, взрослого — труд.

Игра. Анализируя игру как вид деятельности, следует прежде всего выяснить ее природу. В буржуазной психологической литературе широко распространены биологизаторские теории игры, согласно которым игра ребенка освобождает врожденную биологическую потребность в активности, одинаково присущую как животным, так и человеку. Развитие игры ребенка пытаются связать с соответствующими этапами развития человеческого общества. Интерес к игре в песочек, копание ям — этапы хлебопашества, игры с животными — скотоводства и т. д.

Научный анализ игровой деятельности показывает, что игра есть отражение ребенком мира взрослых, путь познания окружающего мира. Убедительный факт, разбивающий несостоятель-

ность биологизаторской теории игры, приводит *К. К. Платонов*. Ученым-этнографом на одном из островов Тихого океана было обнаружено племя, которое жило изолированно от других. Дети этого племени не знали игры в куклы. Когда ученый познакомил их с этой игрой, то вначале ею заинтересовались и мальчики и девочки. Затем интерес к игре исчез у девочек, а мальчики продолжали придумывать новые игры с куклами. Объяснялось всё просто. Женщины этого племени заботились о добывании и приготовлении пищи. Мужчины же заботились о детях.

В первых играх ребенка отчетливо выступает *руководящая роль взрослых*. Взрослые «обыгрывают» игрушку. Подражая им, ребенок начинает играть самостоятельно. Затем инициатива организации игры переходит к ребенку. Но и на этом этапе руководящая роль взрослых остается.

С развитием ребенка игра изменяется. В первые два года жизни ребенок овладевает движениями и действиями с окружающими предметами, что приводит к возникновению *функциональных* игр. В функциональной игре перед ребенком раскрываются неизвестные для него свойства предметов и способы действия с ними. Так, впервые открыв и закрыв дверь ключом, ребенок начинает многократно повторять это действие, пытаясь при всяком удобном случае повернуть ключ. Это реальное действие переносится в игровую ситуацию. Играя, дети делают в воздухе движение, напоминающее поворот ключа, и сопровождают его характерным звуком: «трик-трак».

Более сложными являются *конструктивные* игры. В них ребенок что-то создает: строит дом, печет пирожки. В конструктивных играх дети осмысливают назначение предметов и их взаимодействие.

Функциональные и конструктивные игры относятся к разряду *манипулятивных*, в них ребенок осваивает окружающий предметный мир, воссоздает его в доступных для него формах. Отношения между людьми осмысливаются в *сюжетных* играх. Ребенок играет в «дочки-матери», в «магазин», беря на себя определенную роль. *Сюжетно-ролевые* игры возникают в 3—4 года. До этого возраста дети играют *рядом*, но не *вместе*. Сюжетно-ролевые игры предполагают коллективные отношения. Конечно, включение ребенка в коллективные игры зависит от условий воспитания. Дети, воспитывающиеся дома, включаются в коллективные игры с большим трудом, чем дети, посещающие детский сад. В коллективных сюжетных играх, которые к 6—7 годам становятся более длительными, дети следят за замыслом игры, за поведением товарищей. Сюжетно-ролевые игры учат детей жить в коллективе. Постепенно в игры вводятся правила, накладывающие ограничения на поведение партнеров.

Коллективная сюжетно-ролевая игра расширяет круг общения ребенка. Он привыкает подчиняться *правилам*, требованиям, которые к нему предъявляются в игре: он то капитан косми-

ческого корабля, то его пассажир, то восторженный зритель, наблюдающий за полетом. Эти игры воспитывают чувство коллективизма и ответственности, уважение к товарищам по игре, приучают соблюдать правила и вырабатывают умение подчиняться им.

Игры по правилам широко представлены в жизни школьников и взрослых. В спортивных состязаниях, в решении кроссвордов и других играх, требующих умственного напряжения, человек переключается на другой вид деятельности, совершенствует свои умственные и физические силы, получает эмоциональную разрядку.

Являясь основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, игра не исключает и других видов деятельности. С 3—4 лет ребенок знакомится с трудом по самообслуживанию. Он должен умыться, одеваться, убирать игрушки. В 5—6 лет трудовыми обязанностями ребенка становится уход за комнатными растениями, помощь старшим в уборке комнаты и т. д. В детском саду дети охотно дежурят в столовой, в живом уголке, в игровой комнате.

Посильные поручения по хозяйству формируют и укрепляют трудовые навыки и прививают ребенку положительные черты характера: ответственное отношение к делу, заботу о товарищах.

В жизнь дошкольника включаются и элементы учения. Они связаны с дидактическими играми, развивающими познавательные способности детей. Например, лото «Животные» — игра, которая учит ребенка классифицировать предметы, изображенные на карточке. В детских садах проводятся занятия по родной речи (обогащение словарного запаса), по счету. В настоящее время в старших группах организованы занятия, подготавливающие детей к школе. Имеется положительный опыт обучения дошкольников в детских учреждениях музыке, рисованию, иностранному языку.

Все перечисленные виды деятельности: игра, элементы труда и учения — готовят ребенка к школе.

Учение. Учение — это процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми в конечном счете для выполнения трудовой деятельности, для воспитания гражданской зрелости. В учебной деятельности участвуют непременно два лица: учитель и учащийся. Но это не просто передача знаний от одного к другому. Это прежде всего процесс активного овладения знаниями, умениями и навыками под руководством учителя. Учение должно быть *развивающим*. Сообщая учащимся знания, преподаватель учит их мыслить и наблюдать, выражать понятие в речи. Ученик овладевает не только знаниями, но и способом самостоятельно мыслить, добывать знания. Хорошо организованное обучение носит *воспитывающий* характер. В процессе обучения формируется личность ученика: ее направленность, волевые черты характера, способность и т. д.

Поступление в школу — ответственный момент в жизни ребенка. Начало учения изменяет его положение в семье. У него появляется множество новых обязанностей: вовремя прийти в школу, выполнить домашнее задание, помочь товарищу.

Таким образом, с первого дня поступления в школу отношения ребенка с окружающими регулируются принципом обязательности. Расширяется круг обязанностей. Хорошо учиться — это долг не только перед родителями, но и перед классом, перед школой, перед всей страной, перед самим собой. Для ребенка положение ученика — новый социальный статус личности.

В процессе школьного обучения формируются и изменяются мотивы учения: от случайных, связанных с личной заинтересованностью, у младшего школьника, к общественным, вытекающим из чувства долга, — у старшеклассников. В первые годы школьного обучения нередко мотивом является не долг или интерес к знаниям, а стремление получить хорошую отметку, обрадовать родителей. В средней школе развивается дифференцированный интерес к предметам. В связи с этим возникает любознательность к проблемам науки, появляется мотив приобретения знаний, удовлетворяющих познавательные интересы подростка. Формирование чувства долга, совести как высших регуляторов поведения включает в сферу мотивов учения высшие моральные чувства.

За время обучения в школе ребенок проходит длительный путь развития. В начальных классах он овладевает основами грамоты, доступными ему естественнонаучными и историческими знаниями, а также элементарными формами труда (обработка бумаги, ткани). Начальная школа подготавливает ученика к обучению в старших классах.

Экспериментальное обучение показало, что дети в начальной школе способны усваивать не только простые арифметические действия, но и сложные математические зависимости. Они усваивают родной язык так прочно, в таком объеме и на таком уровне теоретического обобщения, что это значительно облегчает его дальнейшее изучение в средней школе. Поэтому вопросы рациональной организации педагогического процесса находятся в центре внимания советских психологов, работающих в области педагогической психологии.

Учебная деятельность в средней школе требует от учащегося большей ответственности и сознательного отношения к учению. Прежде всего, в связи с предметным преподаванием ослабевает контроль учителя за деятельностью ученика. Повышаются требования к качеству умственной деятельности. От школьника требуется не столько запоминание, близкое к тексту, сколько понимание, переосмысливание изучаемого материала. Математика, физика, история и другие предметы формируют систему понятий, знаний, закладывают основы мировоззрения.

Предметы политехнического цикла лежат в основе практической подготовки к трудовой деятельности. На уроках по этим предметам вырабатывают трудовые умения и навыки, что увеличивает долю участия школьника в общественно полезном труде.

В старших классах средней школы формируются материалистическое мировоззрение и убеждения, с которыми связываются мотивы учебной и трудовой деятельности.

Труд. *Труд — деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности людей.* В трудовой деятельности раскрываются, по словам Маркса, «человеческие сущностные силы». Участвуя в создании продуктов труда, человек вступает в существующую систему производственных отношений, у него формируются отношение к трудовой деятельности, мотивы труда.

Полное раскрытие способностей и качеств личности в труде возможно лишь в обществе, свободном от эксплуатации. Труд по принуждению (физическому, юридическому, экономическому), характерный для рабовладельческого, феодального и капиталистического способов производства, глушил естественную для человека потребность трудиться. Свобода труда от эксплуатации, механизация трудоемких процессов, стирание грани между умственным и физическим трудом создают в советском обществе самые благоприятные условия для проявления в полной мере потребности человека в творческом труде.

В прямой зависимости от существующих производственных отношений находятся мотивы, побуждающие человека к достижению высоких показателей в трудовой деятельности. В обществе, основанном на эксплуатации трудящихся, эти мотивы связаны преимущественно со стремлением к личному благополучию. Мотивы труда советских людей включают не только личную заинтересованность, но и общественные стимулы. Труд на благо Родины, осознание того, что в нашем обществе благополучие самого труженика зависит от роста общественного богатства увеличивают значимость роли общественных мотивов в деятельности.

В труде раскрываются и формируются способности человека, его характер, личность в целом. Производство ставит перед тружеником огромное количество проблемных ситуаций, задач, которые могут быть решены лишь при творческом подходе к делу. Таким образом, производство стимулирует познавательную активность личности, заставляет работающего совершенствовать знания, умения, навыки. Решение задач, возникающих в современном промышленном и сельскохозяйственном производстве, часто требует широкой общетехнической подготовки.

Изучение условий, влияющих на производительность труда, показало, что в процессе производства для человека нет безразличных факторов. Окраска помещений, организация рабочего места, режим напряжения и пауз в работе, отношения с това-

рищами по работе — все это имеет прямое отношение к производительности труда, создает общий настрой на работу и облегчает или затрудняет проявление трудовых усилий.

Деятельность педагога (по объекту, целям и средствам) отлична от других видов труда. Обычное для трудовой деятельности отношение *субъект — объект* выступает в обучении отношением *субъект — субъект*. В педагогическом труде сталкиваются два вида деятельности: обучение — деятельность педагога по организации процесса передачи знаний и контролю за их усвоением и учение — деятельность обучающегося, связанная с активным восприятием знаний, их переработкой и усвоением.

В условиях технического прогресса, достигнутого нашей страной, значительно изменились особенности труда учителя и требования к его знаниям, умениям и навыкам. Широкое распространение средств массовой коммуникации (печатное слово, радио, кино, телевидение) привело к тому, что школьники получают большое количество информации по всем отраслям знаний вне школы. Учитель теперь не является тем единственным источником информации, каким он был до недавнего времени. Возникли более высокие требования к его труду. В его задачи все больше входят психолого-педагогические цели: формирование личности и познавательной активности школьников. Быстрое пополнение фактического материала во всех областях науки заставляет учителя все время заниматься самообразованием. Творческий подход к учебной и воспитательной деятельности стал необходимым условием успешного обучения подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

- Валлон А. От действия к мысли. М., Иностранная литература, 1956.
Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975.
Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии. — Вopr. философии, 1979, № 8, с. 34—47.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., Учпедгиз, 1946.
Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. М., Наука, 1978, гл. 1.



ВНИМАНИЕ И ВНИМАТЕЛЬНОСТЬ

§ 1. ПОНЯТИЕ О ВНИМАНИИ

Определение внимания. Среди психических явлений внимание занимает особое место: оно не самостоятельный психический процесс и не относится к свойствам личности. В то же время внимание всегда включено в практическую деятельность и в познавательные процессы, посредством него выражаются интересы, направленность личности. Внимание выступает в жизни как сторона психической деятельности и является необходимым условием успешного приобретения знаний, качества и продуктивности трудовой деятельности, самовыражения личности.

Можно дать следующее определение внимания.

Внимание — сосредоточение сознания на определенном объекте, обеспечивающее его особо ясное отражение.

Способность произвольно направлять и сосредоточивать внимание выражает активность человека. Произвольное внимание, как особенность его психической жизни, сложилось в процессе трудовой деятельности. Это отмечал К. Маркс: «...в течение всего времени труда необходима целесообразная воля, выражающаяся во внимании, и притом необходима тем более, чем меньше труд увлекает рабочего своим содержанием и способом исполнения...»¹.

Для возникновения внимания необходимо выделить объект, сосредоточиться на нем и отвлечься от посторонних раздражителей. Предметом внимания может выступить внешний мир, на который направлен акт познания, сама психическая деятельность: мысли, переживания, анализ действия, поступка.

Внимание не может быть беспредметно. Организуя его, учитель прежде всего должен указать, на чём в данный момент нужно сосредоточиться школьникам, и умело переключить внимание с одного предмета на другой. «Послушайте доказательство: теоремы... А теперь обратите внимание на чертеж...» — такие замечания вызывают внимание к тем сторонам учебного материала, которые являются наиболее сложными и в данный момент наиболее значимыми. Полезно во время опроса поставить задачу: на какую сторону ответа ученика следует обратить внимание классу. Это может быть доказательность мысли, правильность речи, ее выразительность, полнота знаний — словом то, что учитель считает нужным выделить для особо ясного

¹ Маркс К. Капитал, т. I.— Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т. 23, с. 189.

восприятия. Если такая задача поставлена, то во время опроса будет меньше невнимательных учеников.

Не менее важное значение имеет выделение объекта внимания в процессе воспитательной работы. Следует привлекать внимание школьников к хорошим и отрицательным поступкам, к красоте и безвкусице, с тем чтобы создать запас впечатлений, выработать положительное отношение к соблюдению норм поведения, сформировать эстетические вкусы.

Физиологические основы внимания. Физиологический механизм внимания сложен. В настоящее время он рассматривается как фильтр, расположенный на разных уровнях нервной системы и отсеивающий мало значимые сигналы. Внимание связывается с *ретикулярной формацией* — анатомически и функционально обособленной нервной тканью, расположенной в стволе мозга и в подкорковых областях. Она отсеивает, тормозит одни импульсы и усиливает другие, пропуская их в кору головного мозга. Благодаря этому совершается отбор стимулов, достигающих зону ясного сознания.

Механизм внимания связан с рефлекторной деятельностью мозга. И. П. Павлов выделил у животных безусловный ориентировочный рефлекс, который он назвал рефлексом «что такое?». Биологическое значение его состоит в том, что животное выделяет в окружающей среде новый раздражитель и реагирует соответственно с его значением. В ориентировочном рефлексе, который является врожденным и у людей, ясно прослеживается зависимость внимания от внешних раздражителей. Однако этот рефлекс не может объяснить всей сложности произвольного внимания человека, которое развилось в процессе трудовой деятельности и опирается на более сложные механизмы.

Понять физиологическую картину динамики внимания помогает открытое И. П. Павловым явление, которое получило название *оптимального очага возбуждения*. На мозг в каждый момент действует ряд раздражителей (слуховых, зрительных, кожных и др.). Под их влиянием в коре больших полушарий возникает множество различных по силе очагов возбуждения. Как показали исследования, оптимальный очаг возбуждения обладает средней интенсивностью, но он является наиболее устойчивым в данных условиях жизнедеятельности организма. По закону отрицательной взаимной индукции оптимальный очаг возбуждения тормозит другие участки коры.

Оптимальный очаг возбуждения динамичен. Изменение природы раздражителя или длительное его действие на одни и те же участки коры головного мозга приводит к перемещению очага возбуждения в другие участки мозга по закону последовательной индукции.

В педагогической практике учителя и воспитателя, зная закономерности возникновения очага оптимальной возбудимости, могут организовать благоприятные условия для его образования.

Учитель говорит: «Дети, сядьте прямо, положите руки на парту, смотрите на меня». Такие указания по организации позы особенно важны в начальных классах, где школьники еще плохо умеют управлять своим вниманием. Ограничение движений, направленность взгляда на говорящего, отсутствие в классе посторонних раздражителей — все это способствует возникновению в мозгу оптимального очага возбуждения, необходимого для продуктивного внимания.

Изучая физиологическую деятельность мозга, А. А. Ухтомский создал учение о *доминанте*. Доминанта, или господствующий очаг возбуждения, отличается от подвижного оптимального очага возбуждения *повышенной устойчивостью*. Она не только тормозит вновь возникающие очаги возбуждения, но и способна усиливаться за их счет, переключать на себя процессы возбуждения, возникающие в других нервных центрах.

Наличие доминирующего очага возбуждения в коре головного мозга позволяет понять такую степень сосредоточения на каком-либо предмете или явлении, когда посторонние раздражители не в силах вызвать отвлечение внимания, они остаются незамеченными. Сильная концентрация внимания у человека связана со страстной любовью к делу, с глубокой заинтересованностью предметом.

Ни оптимальный очаг возбуждения, ни доминанта не вскрывают до конца механизмы внимания человека, особенно его произвольный характер. В отличие от животных, люди управляют своим вниманием. Поэтому в динамике внимания исключительное значение имеет умение поставить цель. Постановка и постоянное уточнение целей деятельности вызывает, поддерживает и переключает внимание. Механизмом возникновения оптимального или доминирующего очага возбуждения в этих случаях будет взаимодействие первой и второй сигнальной систем, осуществляемое путем элективной (избирательной) иррадиации возбуждения из речевой (второй) сигнальной системы в первую. В свою очередь первосигнальные раздражители, отражаясь в речи, способствуют уточнению цели и усилению очага оптимальной возбудимости.

Большое значение в возникновении и организации внимания имеет выработка динамических стереотипов под влиянием постоянного режима работы. Постоянный режим значительно облегчает возникновение оптимального очага возбуждения и обеспечивает успех в деятельности. Следует подчеркнуть, что нельзя допускать невнимательного выполнения работы. Сложившийся динамический стереотип невнимания трудно изменить.

Внимание выражается внешне в специфической позе, особой мимике, которую легко можно наблюдать и по которой можно судить, насколько внимателен человек. Поза внимания характеризуется торможением лишних для деятельности движений, направленностью органов чувств и всего корпуса на объект.

Мимика погруженности в мир своих мыслей характерна разведением осей глаз (говорят: «у человека отсутствующий взор»), расслабленностью тела.

Накапливая опыт работы с детьми, педагог должен научиться по мимике и позе определять начало отвлечения внимания и направлять его, не ожидая полного отключения школьника от хода урока.

Оценивая роль внимания в психической деятельности, следует вспомнить слова великого русского педагога К. Д. Ушинского о том, что внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что входит в душу человека из внешнего мира.

Высказанная более ста лет назад, мысль К. Д. Ушинского о роли внимания в формировании содержания сознания постоянно подтверждается практикой обучения и психолого-дидактическими исследованиями наших дней. Так, в экспериментальных работах показано, что при отсутствии слухового внимания изменяется порог слуховой чувствительности. По сравнению с нормальным он повышается в несколько десятков раз, а чувствительность к звуку соответственно понижается.

§ 2. ВИДЫ ВНИМАНИЯ

По активности человека в организации внимания различают три вида внимания: *непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.*

Непроизвольное внимание. В психологической литературе употребляется несколько синонимов для обозначения непроизвольного внимания. В некоторых исследованиях его называют пассивным, в других — эмоциональным. Оба синонима помогают раскрыть особенности непроизвольного внимания. Когда говорят о пассивном внимании к объекту, то подчеркивают отсутствие усилий со стороны человека, направленных на сосредоточение на объекте. Когда непроизвольное внимание называют эмоциональным, то выделяют связь между объектом внимания и переживаниями, интересами, потребностями личности, связываемыми с этим объектом.

Итак, *непроизвольное внимание — это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенности как раздражителя.*

Рассмотрим некоторые качества раздражителя, которые превращают его в объект внимания.

Более сильный раздражитель на фоне действующих привлекает внимание человека.

Излагая учебный материал, учитель может повысить, замедлить темп речи, изменить интонацию и этим вызвать непроизвольное внимание к важному отрывку материала. Монотонная, невыразительная речь неспособна внешней стороной привлечь и поддержать внимание. Выразительная речь приковывает внимание своей формой.

Вызывает непроизвольное внимание новизна раздражителя. Машина новой марки, появившаяся на улице, свежий номер стенгазеты всегда будут замечены. С этой особенностью внимания следует считаться при использовании на уроках наглядных пособий. Если учитель принесет в класс и сразу же развесит наглядные пособия, которые ему нужны во время объяснения, то он отвлечет внимание учащихся от ответов при опросе, от общей работы класса, а к моменту объяснения пособия утратят новизну, и поэтому исчезнет дополнительный фактор привлечения внимания. По этой же причине правильнее устраивать сменные тематические выставки репродукций картин, чем иметь годами не сменяемую картинную галерею: она перестает привлекать внимание.

Вызывает внимание начало и прекращение действия раздражителя. Помня это, выгоднее иногда приостановить рассказ, сделать длительную паузу, чтобы привлечь внимание учеников, чем делать им замечания. Замечание всегда переключает внимание других на учащегося, нарушившего дисциплину, и отвлекает их от учебной работы. Иногда полезно начать говорить, не ожидая абсолютной тишины в классе. Рассказ привлечет внимание учащихся, которые еще не успели сосредоточиться на уроке.

Перечисленные особенности раздражителя ненадолго превращают его в объект внимания. Длительное сосредоточение непроизвольного внимания на предмете связано с потребностями в нем, с его значимостью для личности. Потребность в пище делает ее объектом внимания для человека, который никогда не был гурманом. Представление яств и разговоры о них всегда являются предметом мысли голодного. Удовлетворение потребности приводит к угасанию непроизвольного внимания.

Предметы, создающие в процессе познания яркий эмоциональный тон (насыщенные цвета, мелодичные звуки, приятные запахи), вызывают непроизвольное сосредоточение внимания. Еще большее значение для возникновения непроизвольного внимания имеют интеллектуальные, эстетические и моральные чувства. Предмет, вызвавший удивление, восхищение, восторг, продолжительное время привлекает внимание. Произведения искусства воздействуют на чувства, привлекают непроизвольное внимание и вместе с возникшим познавательным интересом направляют мыслительную деятельность на глубокое осознание явлений.

Интерес как непосредственная заинтересованность чем-то происходящим (судьбой героя книги, исходом спортивного состязания) и как избирательное отношение к миру обычно связан с чувствами и выступает одной из важнейших причин длительного непроизвольного внимания к предметам.

В процессе познания интересным для человека является не то, что вовсе неизвестно, и не то, о чем уже все известно. Новое

в известном вызывает познавательный интерес. Для поддержания интереса, а через него и непроизвольного внимания учащихся полезно, сообщая цели урока, подчеркивать, что нового узнают ученики, а в заключение отметить, чему они научились.

Методические приемы, направленные на то, чтобы вызвать интерес школьников к данному уроку и через него привлечь их внимание и к другим предметам, различны. Так, для закрепления иностранных слов могут быть организованы игры, применены наглядные пособия — картинки с изображением предметов, соответствующих лексике, прослушаны стихи или песенки на иностранном языке.

Общепсихологическими принципами построения урока, на котором непроизвольное внимание поддерживается интересом, являются следующие: содержательность материала, изложенного в увлекательной форме, разнообразие форм и методов работы, увлеченность самого учителя излагаемым материалом, живость и эмоциональная насыщенность урока.

Произвольное внимание. Синонимами слов *произвольное внимание* являются слова *активное* и *волевое*. Все термины подчеркивают, что в сосредоточении внимания на объекте инициатива принадлежит субъекту.

Произвольное внимание — это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности. При произвольном внимании сосредоточение происходит не только на том, что эмоционально приятно, а в большей мере на том, что должно делать. Поэтому психологическое содержание произвольного внимания связано с постановкой цели деятельности и волевым усилием.

Включаясь в трудовую деятельность, человек независимо от его отношения к работе имеет цель, которую необходимо осуществить. Когда шофер ведет машину, бухгалтер подсчитывает колонки цифр, ученый продумывает результаты эксперимента, то ни один из них не может быть несосредоточенным, если он хочет получить положительные результаты.

Произвольное сосредоточение на объекте предполагает волевое усилие, которое и поддерживает внимание. Волевое усилие переживается как напряжение, мобилизация сил на решение поставленной цели. Оно помогает удерживать внимание на объекте, не отвлекаться, не ошибаться в действиях.

Обучение в школе предполагает формирование произвольного внимания путем организации в начальных классах усиленной учебной деятельности с постановкой достижимых для учеников целей. Переживание успеха укрепляет желание сосредоточиться на следующей задаче. Чем меньше школьники по возрасту, тем чаще должны происходить смены видов деятельности на уроке. Новый вид деятельности — это фактор привлечения непроизвольного внимания, способствующий сосредоточению произвольного.

Произвольное внимание, как свойство личности, не может быть сформировано независимо от самой личности. Поэтому при организации внимания педагог должен учесть ряд условий, облегчающих произвольное сосредоточение.

Сосредоточение внимания на умственной деятельности облегчается, если в познание включено практическое действие. Например, легче удержать внимание на содержании научной книги, когда чтение сопровождается конспектированием. На лекции и на уроке в старших классах для этой же цели учащимся полезно вести записи. Даже такие сравнительно простые действия, как обведение указкой границ на карте или подчеркивание отдельных положений при чтении книги, способствуют более устойчивому выделению объекта внимания и его длительной концентрации.

Трудности сосредоточения произвольного внимания при отсутствии организованных практических действий отчетливо заметны, например, в устном счете или в процессе длительного пассивного слушания.

К условиям, облегчающим поддержание произвольного внимания, относятся особенности *обстановки рабочего места*. В помещении не должно быть отвлекающих раздражителей. Например, разговоры между учащимися во время урока затрудняют сосредоточение внимания тех, которые активно работают.

Важным условием поддержания внимания является *психическое состояние человека*. Утомленному человеку очень трудно сосредоточиться. Многочисленные наблюдения и опыты доказывают, что к концу рабочего дня увеличивается количество ошибок при выполнении работы, а также субъективно переживается состояние усталости: трудно сосредоточить внимание. Эмоциональное возбуждение, вызванное причинами, посторонними для выполняемой работы (озабоченность какими-то другими мыслями, болезненное состояние и другие факторы), значительно ослабляет произвольное внимание.

Поддерживает произвольное внимание *словесное напоминание самому себе* о целях деятельности, при выполнении которой необходимо быть особенно внимательным.

Облегчает возникновение и поддержание произвольного внимания привычка работать сосредоточенно в различных, как благоприятных, так и неблагоприятных условиях.

Учение — это труд, и нельзя построить процесс обучения лишь на непроизвольном внимании. Именно в учении от класса к классу должно развиваться у детей умение организовать свое внимание. Решение примеров и задач, требующих длительных вычислений, письмо с соблюдением существующих орфографических правил, заучивание новых терминов, стихотворений, запоминание слов иностранного языка — все эти, как и многие другие, задания в учебной деятельности не могут быть выполнены без произвольного внимания. «Должно,— писал К. Д. Ушин-

ский,— делать учение занимательным для ребенка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не склоняя слишком ни в ту, ни в другую сторону, давая пищу пассивному вниманию и упражняя активное, которое хотя слабо в ребенке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнения»¹.

Послепроизвольное внимание. Третий вид внимания — послепроизвольное. Сам термин подсказывает, что этот вид внимания возникает после того, как было вызвано произвольное внимание. В послепроизвольном внимании снижается волевое напряжение, необходимое при сосредоточении в произвольном внимании. Послепроизвольное внимание — сосредоточение на объекте в силу его ценности для личности.

По своим психологическим характеристикам послепроизвольное внимание имеет черты, сближающие его с непроизвольным вниманием, но между ними есть и существенное отличие. Послепроизвольное внимание возникает на основе интереса, но это не заинтересованность, стимулированная особенностями предмета, а проявление направленности личности. При послепроизвольном внимании сама деятельность переживается как потребность, а ее результат личностно значим.

Так, ученик может начать делать арифметический пример без всякого интереса, заставив себя сосредоточить внимание на его решении. Во время работы по той или иной причине (например, «не выходит, а я его все-таки сделаю, докажу, что могу», и т. д.) у него возникает такое отношение, когда необходимость волевого поддержания внимания исчезает, оно остается прикованным к предмету — ученик увлекся процессом решения задачи.

Переход к контролю деятельности на уровне послепроизвольного внимания в значительной степени определяется особенностями личности, привычкой трудиться, когда для человека «работа без лишнего счета, работа до жаркого пота, часы за упорным трудом» становятся счастьем жизни. Если произвольное внимание перешло в послепроизвольное, то до наступления общей усталости не чувствуется напряжения.

Рассмотренные три вида внимания в практической деятельности человека тесно переплетены взаимными переходами и опираются один на другой. Организуя внимание учеников, учитель должен продумать не только то, как вызвать внимание к данному уроку, но и то, как формировать волевые качества личности, облегчающие управление вниманием.

Внешнее и внутреннее внимание. По тому, находится ли объект внимания во внешнем мире или им являются ощущения, мысли, переживания личности, выделяют *внешненаправленное*,

¹ Ушинский К. Д. Родное слово. — Собр. соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1949, т. 6, с. 294.

или перцептивное, и *внутреннее* внимание. Различение перцептивного и внутреннего внимания важно в управлении вниманием и позволяет понять некоторые особенности личности. Внешне-направленное внимание включено в перцептивную деятельность человека и регулирование предметной деятельности. Исследовательское отношение к миру не может быть сформировано без развития перцептивного внимания.

Внутреннее внимание связано с осознанием личностью своей деятельности, своего внутреннего мира, с самосознанием. Оно не имеет места в животном мире, где нет осознания своей психической жизни. Внешнее и внутреннее внимание тормозят друг друга; трудно быть одновременно сосредоточенным на внешних и внутренних явлениях. Нередко человек, задумываясь, закрывает глаза. В состоянии задумчивости, обращенности к прошлому, психическим переживаниям у человека исчезает направленность взгляда, оси глаз расходятся, и восприятие окружающего мира оказывается как бы в тумане.

Объектами внутреннего внимания являются чувства, воспоминания, мысли. Поддерживанию внутреннего внимания способствуют редуцированные внешние действия: шевеление губами, проговаривание отдельных слов, жестикуляция, произвольное рисование и др. Внутреннее внимание способствует моделированию будущего действия и его последствий, является необходимым условием развития сознания и самосознания. Умение думать и обдуманно действовать невозможно без развития внутреннего внимания. Привычка оценивать события прошедшего дня, еще раз мысленно обращать внимание на свое поведение в различных обстоятельствах чрезвычайно важна для становления личности.

Коллективное, групповое, индивидуальное внимание. Человек работает и учится в коллективе. Поэтому его внимание зависит от взаимодействия с другими людьми.

В зависимости от форм учебной деятельности, организуемых педагогом, можно выделить *коллективное, групповое и индивидуальное* внимание.

Анализ деятельности по организации внимания в различных условиях обучения показал, что учителю постоянно приходится организовывать переход от одной формы проявления внимания в классе к другой.

Коллективное внимание — сосредоточение всех учеников на одном предмете.

В качестве такого предмета чаще всего выступает рассказ учителя и ответы учеников. Фактически не бывает стопроцентного внимания класса в течение длительного времени, но для существования коллективного внимания не страшны отвлечения отдельных учеников. Наличие целенаправленного коллектива класса помогает сосредоточиться и тем, кто не привык к усилиям по организации внимания.

Групповое внимание — сосредоточение внимания группами в условиях работы в коллективе.

Групповое внимание приходится организовывать при проведении лабораторных работ, взаимопроверке, обсуждении каких-либо фактов в группах. Для учеников и учителя это самая сложная форма организации внимания. Группы отвлекают друг друга в работе. Для организации внимания необходимо четкое планирование выполнения заданий по этапам, переход на отдельных этапах к коллективному вниманию.

Индивидуальное внимание — сосредоточение внимания на своем задании.

Оно возникает при самостоятельном чтении, решении задач, выполнении контрольных работ. Для учителя представляет трудность переход от индивидуального внимания к коллективному, так как не все ученики справляются одновременно с заданием и у многих внимание в начале коллективной работы не переключается. В этом случае следует дать небольшое дополнительное задание учащимся, закончившим свою работу раньше других. Учащимся, не выполнившим задания, посоветовать закончить его позже.

§ 3. СВОЙСТВА ВНИМАНИЯ

Внимание характеризуется следующими свойствами: *объемом, распределением, концентрацией, устойчивостью и переключением.*

Объем внимания. Объем внимания измеряется тем количеством объектов, которое может быть охвачено вниманием в весьма ограниченный отрезок времени. Для определения объема внимания экспонируют (показывают) группу объектов (цифры, не связанные между собой буквы; отдельные предметы) в промежуток времени, равный $1/10$ сек. Этого времени достаточно для того, чтобы возникло отчетливое зрительное восприятие. Однако опыты показывают, что этого времени совершенно недостаточно для того, чтобы сознательно отразить все предметы, попавшие в поле зрения. Испытуемый в условиях такого опыта называет лишь некоторые предметы, а об остальных говорит, что они были, но он не успел обратить на них внимание. Для отражения предметов, попадающих в поле зрения, необходимо более длительное время.

У взрослого человека объем внимания равен 4—6 объектам, не связанным между собой. Если включить буквы в смысловое целое (слово), то количество отражаемых отдельных букв значительно возрастет. Однако в этих условиях слово воспринимается как единый объект, и испытуемый не замечает перестановки, пропуска или неправильного написания отдельных букв в слове.

Можно увеличить объем внимания, объединяя предметы в группы, и этим уменьшить количество объектов, воспринимаемых как отдельные единицы. Для первоклассника каждая буква —

отдельный объект. Развитие навыков чтения приводит к тому, что слово, а позже и предложение воспринимаются в целом, как единый смысловой объект.

Увеличение объема внимания путем группировки предметов не должно идти в ущерб его распределению. Правильное сочетание группировки с распределением внимания между отдельными элементами целого тесно связано с развитием познавательных процессов: восприятия (отношение части и целого), мышления (отношение общего и единичного).

Распределение внимания. Распределение внимания выражается в том, что при любой деятельности человек может удерживать в центре внимания одновременно несколько объектов. Попробуйте читать наизусть стихотворение и одновременно на бумаге решать примеры на сложение и вычитание чисел в пределах двух десятков. Вы почувствуете, как один вид деятельности тормозит другой. Обычно в процессе деятельности внимание сосредоточивается на каком-то одном объекте. Физиологически это объясняется существованием только одного очага оптимальной возбудимости в коре головного мозга. Но реальные условия деятельности всегда требуют постоянного распределения внимания.

Умение распределять внимание воспитывается. Общеизвестно, что, объясняя урок, начинающий учитель не видит каждого учащегося в классе, иногда сам допускает ошибки в рассказе и не замечает их, пропускает ошибки в ответах учеников. Это связано с тем, что неопытный учитель не умеет распределить и организовать свое внимание. Единственным объектом для него является материал, который он рассказывает. Бросая во время объяснения взгляд на учеников, он не видит нарушений дисциплины. С опытом и содержанием учебного материала, и его изложение начинают в меньшей мере сковывать внимание учителя. Благодаря этому возникает возможность распределять внимание между объяснением материала и наблюдением за поведением школьников. Вследствие значительной автоматизации одного из видов деятельности уменьшается сила оптимального очага возбуждения в коре головного мозга и соответственно ослабевает отрицательная индукция этого очага на другие участки коры мозга.

Способность распределять внимание воспитывается в деятельности и постепенно становится существенной чертой личности.

Концентрация внимания. Ценным качеством внимания является степень сосредоточения его на объекте — концентрация, или интенсивность, внимания. Концентрация внимания выражается в том, что внимание поглощено одним объектом. Показателем интенсивности является «помехоустойчивость», невозможность отвлечь внимание от предмета деятельности посторонними раздражителями.

Концентрация тесно связана с объемом внимания и распределением. Чем меньше объектов внимания, чем меньше видов деятельности, между которыми необходимо распределять внимание, тем больше возможность сильной концентрации. Наибольшей силы концентрация достигает, когда внимание направлено на один объект или на один вид деятельности.

Состояние глубокой концентрации внимания — необходимая предпосылка точного, успешного выполнения деятельности.

Однако концентрация внимания на одном объекте может дать положительный результат только в сочетании с достаточным объемом и распределением внимания между нужными объектами. Ученик, решая цифровой алгебраический пример, сконцентрировал внимание на вычислениях и перестал обращать внимание на знаки. Пример, конечно, не был решен.

Рассмотренные свойства внимания тесно связаны между собой. Результативность внимания зависит не только от наличия отдельных свойств, но и от правильного сочетания их при выполнении определенной деятельности.

Физиологическую основу интенсивности внимания можно видеть в одновременной индукции, вызываемой оптимальным очагом возбуждения. Возникшее в результате индукции торможение способствует концентрации возбуждения в ограниченных участках коры головного мозга.

Устойчивость внимания. Устойчивость внимания проявляется в длительности сосредоточения его на объекте. Это свойство внимания зависит от целого ряда причин: от силы нервных процессов, от характера деятельности, от отношения к делу, от сложившихся привычек.

Свойством, противоположным устойчивости, является отвлечение, которое выражается в колебаниях внимания. Проследить колебания внимания можно при восприятии двойственных изображений. Если в течение нескольких минут смотреть на рисунок, то можно заметить, что меньший квадрат либо выдвинут — находится перед большим, либо «проваливается» — большой квадрат выдвигается на первый план (рис. 7). Взаимное расположение квадратов меняется скачком. Этот опыт моделирует колебания внимания.

Частые колебания внимания в небольшие промежутки времени (1—5 сек) не оказывают заметного влияния на его устойчивость при выполнении сложной и интересной деятельности. Но, как показывают наблюдения, через 15—20 мин колебания внимания приводят к произвольному отвлечению внимания от объекта.

Зная это свойство внимания, учителя предусматривают смену различных видов деятельности учащихся на уроке через 10—15 мин, перемежая их слуховое и зрительное восприятие (объяснение учителя, ответ ученика) практическими действиями (запись или зарисовка в тетради, проведение опыта). При не-

обходимости длительно излагать материал (школьная лекция) полезно в рассказ вставлять эпизоды, которые разрядят обстановку напряженного произвольного внимания.

Устойчивость внимания физиологически связана с продолжительной концентрацией возбуждения в одной группе нервных клеток. Способность нервных клеток продолжительное время выдерживать процесс возбуждения является показателем силы нервных процессов. Поэтому в устойчивости внимания при прочих равных условиях проявляется общий тип нервной деятельности человека.

Переключение внимания. Переключение внимания — это — умеренный перенос внимания с одного объекта на другой. Осознанность отличает переключение от отвлечения внимания. Отвлекаясь, человек меняет объект внимания произвольно; переключая внимание, он ставит цель заняться чем-то или отдохнуть. Выдвигая в процессе деятельности новые задачи, мы переносим внимание с одного объекта на другой или с одной его стороны на другую.

Физиологическая картина переключения — торможение существовавшего оптимального очага возбудимости и формирование нового. Это позволяет сделать вывод, что переключение внимания зависит от подвижности нервных процессов — от быстроты смены возбуждения и торможения. Инертность нервных процессов затрудняет переключение внимания. Следовательно, в переключаемости внимания проявляются типологические особенности человека, прежде всего подвижность и сила нервных процессов.

Переключение внимания зависит от характера объектов. Школьники писали контрольную работу по математике. В начале следующего урока им трудно переключиться от только что сделанной работы. В сознании всплывают новые варианты решения задач и примеров, возникает раздумье над тем, что сделано. Всегда трудно переключать внимание от сильного раздражителя на более слабый.

Большое значение имеет привычка переключать внимание. В некоторых классах звонок и появление учителя вызывают полное переключение внимания учащихся на урок. Но бывает и так, что учитель приучил школьников длительное время не сосредоточиваться на уроке, поэтому переключение от дел, которыми школьники занимались на перемене, происходит медленно. Нужно так организовать процесс обучения, чтобы с самого начала урока школьники получили задание, которое переключит их внимание на занятия.

Значительно облегчает перенос интерес к предмету и осо-

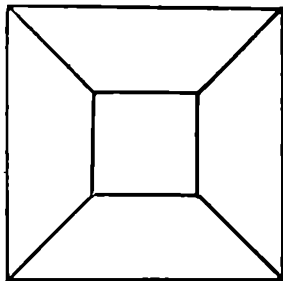


Рис. 7. Колебания внимания при восприятии двойственных изображений.

знание его значения для человека. Внимание быстрее и легче переключается от менее важного для личности объекта деятельности к лично более значимому.

§ 4. ВНИМАТЕЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ

Состояние внимательности. Обстоятельства, в которых находится человек, могут вызвать состояние *внимательности* или *рассеянности*.

Состояние обостренной внимательности возникает у человека, попадающего в новую, необычную для него обстановку; оно вызывается напряженным ожиданием существенных для личности событий, выполнением ответственных поручений. Для него характерны обострение чувствительности, ясность мысли, эмоциональный подъем, увеличение скорости психических реакций, вызванное волевой мобилизацией сил, собранностью и готовностью к действию. Основу состояния внимательности составляет в этом случае произвольное внимание.

Состояние внимательности может возникнуть при напряжении потребности или повышенном интересе к предмету в данный момент. В таком случае в основе внимательности лежит произвольное внимание.

Рассеянность — состояние внимания, при котором человек не может сосредоточиться на каком-либо объекте. Усталость после напряженного рабочего дня, озабоченность своими мыслями, выполнение малоинтересного дела — все эти, как и некоторые другие причины, могут вызвать состояние рассеянности. В этом состоянии человек может проявлять несвойственную ему как личности невнимательность.

Типы внимания. При характеристике личности принято выделять *внимательных*, *невнимательных* и *рассеянных*. Внимательность определяется соотношением в деятельности видов внимания. Преобладание произвольного и послепроизвольного внимания характерно для волевого, целеустремленного человека, который ясно осознает, что и зачем ему нужно. В этом случае недостатки в отдельных качествах внимания (медленное переключение, слабое распределение) компенсируются.

Огромную ценность в обществе приобретает внимательность как черта характера, выражающая отношение к людям. Внимание к нуждам и интересам, переживаниям и здоровью сотрудников должно быть обязательной чертой каждого руководителя. Это требование в полной мере относится к учителю, для которого жизнь детей и их развитие представляют постоянный объект внимания. Внимательность составляет основу чуткости и такта в подходе как к детям, так и к взрослым.

Невнимательность выражается в неумении сосредоточиться на предмете, в поверхностности суждений, в неспособности проникнуть во внутренний мир другого. Причины невни-

мательности лежат в недостатках произвольного внимания, знаний об окружающем мире, в отсутствии чуткости, заинтересованности в судьбах людей.

Как внимательность, так и невнимательность могут у человека проявляться избирательно. Внимательный в одной области жизни может быть совершенно невнимательным в другой.

Внимательность или невнимательность, связанная с неумением произвольно регулировать свое внутреннее внимание, отражается в мыслительной деятельности: первая — в доказательности, последовательности, непротиворечивости рассуждений; вторая — в эмоциональной отвлекаемости мысли, в неспособности последовательно и до конца довести рассуждение. Понятно, что внимание является не причиной, а одним из условий, определяющих логический ход мысли и ее результаты.

Преобладание произвольного внимания свидетельствует о том, что внимание человека находится во власти внешних обстоятельств, волевая регуляция минимальна. Такой тип внимания личности может быть охарактеризован как рассеянный, отличительным признаком которого является «легкость в мыслях необыкновенная», порхание от одного внешнего объекта к другому. Причиной рассеянности может быть и глубокая концентрация на одном предмете. В этом случае человек, недостаточно распределяя внимание, перестаёт замечать происходящее вокруг. По внешней картине поведения кажется, что этот человек рассеянный, но эта рассеянность мнимая: она следствие концентрации внимания на одном объекте, ставшем средоточием всех сил личности.

Типы внимания дают самую общую характеристику его в структуре личности. Существует более тесная связь внимания с разными проявлениями личности.

Внимание в структуре личности. Для более глубокой характеристики внимательности следует проанализировать ее связь с деятельностью и направленностью личности, которые определяют содержательно-мотивационную сторону внимания, и соотношение в структуре внимательности свойств внимания.

В трудовой и учебной деятельности выделяется устойчивый круг объектов, на которые чаще и направляется произвольное внимание человека. Эти объекты, выделяемые в связи с содержанием деятельности, а также целями, выражающимися в речевой форме, начинают постепенно занимать все больше и больше места в сознании. Возникает привычка обращать внимание на этот круг предметов и на определенную деятельность.

Знания позволяют подмечать такие детали в предметах или мыслях, мимо которых проходит неспециалист. Так, профессионализация внимания педагога сказывается в том, что он начинает замечать недостатки в поведении окружающих не только в школе, но и вне ее, не может спокойно пройти мимо нарушений норм поведения. Занятия техническим конструированием

приучают рабочего, инженера присматриваться ко всякой новой машине. Исследование становится для ученого предметом его неотступного думания, а следовательно, и внимания.

Мировоззрение, убежденность, идеалы человека оказывают значительное влияние на то, какие предметы вызывают сосредоточение его сознания. С направленностью личности связано умение поставить в центр внимания главное, растущее, новое в жизни.

Внимательность как черта личности проявляется в своеобразном синтезе свойств внимания. Формирует определенные свойства внимания активная деятельность человека. Например, педагогическая деятельность вырабатывает устойчивое, хорошо распределяемое и быстро переключаемое внимание. Труд ученого требует концентрируемого и устойчивого, но менее гибкого внимания. Поэтому свойства внимания, связанные с типологическими особенностями нервной деятельности, перестраиваются в результате выполнения профессионально-ролевых требований.

Включенное в познавательную деятельность внимание сочетается в чертах характера с индивидуальными особенностями умственной деятельности. В таких чертах характера, как наблюдательность, любознательность, синтезируются на основе своеобразия умственной деятельности и эмоциональное отношение человека, и особенности его внимания. В страстности как эмоциональной черте личности синтез внимания с познавательной деятельностью происходит на основе чувств.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьников. 2-е изд. М., Изд-во АПН РСФСР, 1946.

Добрынин Н. Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. — Уч. зап. МГПИ. М., 1958, т. 81.

Пчелина А. М. Внимание учащихся на уроке с использованием телевидения. — Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1969, т. 401.

Страхов И. В. Воспитание внимания школьников. М., Учпедгиз, 1958.
Экспериментальные исследования внимания. — Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. М., 1970, т. 381.

ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ
И СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Глава 10

ОЩУЩЕНИЯ И СЕНСОРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ЛИЧНОСТИ●
§ 1. ПОНЯТИЕ ОБ ОЩУЩЕНИИ

Ощущение в системе психических процессов. Ощущение — важнейшее проявление общебиологического свойства живой материи — чувствительности. Оно является первичной формой психической связи организма со средой. В ощущении интегрированы (неразрывно связаны) познавательные, эмоциональные и регуляторные стороны психического.

Изучение развития познавательной деятельности в эволюции животного мира (в филогенезе) и у ребенка (в онтогенезе) показывает, что ощущение является первичной формой ориентировки организма в окружающем мире. Низкоорганизованные животные отражают только отдельные, имеющие непосредственное значение для их жизнедеятельности свойства предметов и явлений. То же у новорожденного. В первые недели жизни он реагирует лишь на отдельные свойства предметов. Эти факты говорят о том, что ощущение является исходной формой развития познавательной деятельности. Жизненное значение ощущений заключается также в том, что они всегда эмоционально окрашены. Экспериментально доказан факт различного психофизиологического действия цвета на человека: зеленый успокаивает, красный возбуждает. Из двух одинаковых по весу ящиков, окрашенных в белый и черный цвета, первый кажется легче, второй — тяжелее. Особые ощущения, идущие от внутренних органов, определяют самочувствие человека, его эмоциональный тонус.

Не случайно в языке слова «чувствительность» (имеется в виду характеристика познавательной функции ощущений) и «чувство» (переживание) имеют одинаковые корни.

Органические ощущения соотнесены с объектами внешнего мира, рождают желания, служат источником волевого импульса. Движения и действия, направленные на достижение цели, регулируются ощущениями, которые необходимы для построения

действия. Таким образом, ощущения обеспечивают жизнедеятельность человека.

Чувственное и логическое познание. Сложен и диалектичен процесс познания человеком объективного мира. Характеризуя его, В. И. Ленин писал: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике — таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности»¹.

Ощущения, восприятия и возникающие на их основе образы представления относятся к той ступени познания, которую В. И. Ленин назвал «живым созерцанием». Это ступень чувственного отражения действительности, когда знания о мире непосредственно связаны с воздействием предметов на органы чувств. В деятельности, практике жизни человек получает первые чувственные знания об окружающих предметах, их свойствах, о собственном теле. Физиологически эти знания обеспечиваются деятельностью первой сигнальной системы. Поэтому чувственные формы отражения общи для человека и животных.

Отмечая, что ощущения, восприятия и представления есть как у животных, так и у человека, следует особо подчеркнуть, что эти формы чувственного отражения у них не тождественны. Труд и речь в процессе антропогенеза (происхождения человека) сформировали специфические человеческие ощущения, восприятия и представления. Они отличаются от подобных образов у животных по содержанию (человек отражает социальные условия жизни общества, предметы, созданные в процессе труда, и через них природу, на которую он активно воздействует); по физиологическим механизмам (ощущения, восприятия и представления человека возникают при взаимодействии образа и слова в очеловеченной первой сигнальной системе); по роли в процессе познания (у ряда животных это высшая форма ориентировки, у человека — начальная ступень познания).

Вторая ступень познания — абстрактно-теоретическое мышление — характерна только для человека. Мышление базируется на чувственном познании, опирается на образы, но оперирует не образами, а понятиями, содержание которых сложилось в результате трудовой деятельности и в культуре многих поколений людей. Отвлекаясь от частного, что дано в чувственном познании, мышление позволяет глубже отразить мир, раскрыть сущность вещей и явлений.

Возникая в практической деятельности, познание постоянно проверяется практикой. Практика является критерием (мерилом, основанием), по которому мы считаем тот или иной образ или понятие истинными (соответствующими тому, что есть в объективной действительности) или ложными (ошибочно отражающими мир).

¹ Ленин В. И. Философские тетради. — Полн. собр. соч., т. 29, с. 152—153.

Определение ощущений. Прodelайте небольшой опыт: попросите товарища закрыть глаза и коснитесь его ладони незнакомым предметом, а потом спросите, что он может сказать о предмете. Если испытуемый не узнает, что это такое, то он ответит: «Что-то твердое, гладкое, холодное» или «Мягкое, теплое шероховатое». В этих словах выражаются те ощущения, которые испытывает человек.

Ощущения возникают как образы, отражающие отдельные свойства предметов.

Знания об отдельных свойствах предметов возникают при деятельности любого органа чувств. Например, когда предмет экспонируется (показывается) 1/100 сек, человек может сказать, что он видел свет или пятно определенного цвета, но не сможет точно сказать, какой это предмет. Слушая речь на незнакомом языке, человек улавливает отдельные свойства звука (высоту, громкость, тембр), хотя не воспринимает содержания речи.

Ощущение — отражение отдельных свойств предметов при их непосредственном воздействии на органы чувств.

«Иначе, как через ощущения,— писал В. И. Ленин,— мы ни о каких формах вещества и ни о каких формах движения ничего узнать не можем...»¹. В этой сжатой формулировке В. И. Ленин глубоко вскрыл роль ощущений в познавательной деятельности.

Ощущения не являются единственной формой отражения мира. Более высокие формы чувственного отражения (восприятие, представление) не могут быть сведены к сумме или комбинации ощущений. Каждая из форм отражения имеет качественное своеобразие, но без ощущений как первоначальной формы отражения невозможно существование какой бы то ни было познавательной деятельности.

Без ощущений невозможна психическая активность человека. В настоящее время в связи с задачей освоения космоса и дна Мирового океана проводится много опытов, выявляющих влияние сенсорной изоляции (полного или частичного отсутствия раздражителей) на психику и организм человека. Опыты показали, что меньше чем через сутки при полной сенсорной изоляции наблюдаются нарушения сознания: появляются галлюцинации, возникают навязчивые идеи. Таким образом, постоянное «превращение энергии внешнего раздражителя в факт сознания», осуществляемое в ощущениях, является необходимым условием нормальной работы психики.

Физиологические основы ощущений. Ощущение может возникнуть лишь при воздействии предмета на орган чувств.

Орган чувств — анатомо-физиологический аппарат, расположенный на периферии тела или во внутренних органах и спе-

¹ Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. — Полн. собр. соч., т. 18, с. 320.

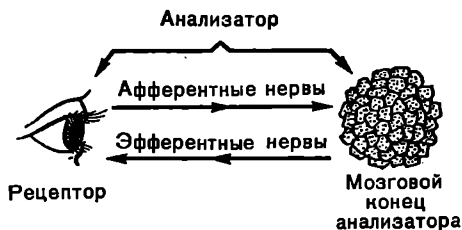


Рис. 8. Общая схема строения анализатора.

специализированный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды. Главной частью каждого органа чувств являются окончания чувствующего нерва, которые называются рецепторами. Такие органы чувств, как глаз, ухо, объединяют десятки рецепторных окончаний. Воздействие

раздражителя на рецептор приводит к возникновению нервного импульса, который по чувствующему (афферентному) нерву передается в определенные участки коры больших полушарий головного мозга. Ответная реакция передается по эфферентному (двигательному) нерву.

Преобразование энергии внешнего воздействия в нервный импульс, его проведение в мозг, формирование ощущения и ответного действия — все это развернуто во времени. Отрезок времени от нанесения раздражения до возникновения ответной реакции называется *латентным* (скрытым) периодом. Он неодинаков для разных ощущений. Так, латентный период тактильных ощущений 130 миллисекунд, болевых — 370.

Рецептор, проводящие нервы и участки в коре головного мозга, представляющие собой единую морфологическую и функциональную структуру, И. П. Павлов назвал *анализатором* (рис. 8). Для возникновения ощущения необходима сохранность всех частей анализатора. Человек может ослепнуть или оглохнуть при полной сохранности органов чувств, если в коре мозга произойдет нарушение работы нервных клеток анализатора.

Центральная часть анализатора (его корковая зона) состоит из *ядра* и рассеянных по коре нервных клеток, которые называются *периферическими элементами*. Благодаря деятельности коркового ядра анализатора осуществляется наиболее точное различение качеств раздражителя (например, оттенков цвета и светлоты в зрительном анализаторе). Рассеянные элементы корковой части анализатора участвуют в установлении связи и взаимодействия между анализаторами различных органов чувств. Вся кора мозга представляет собой гигантский анализатор, отдельные части которого специализированы на отражении определенных свойств предметов.

Чувствительность, т. е. способность иметь ощущения, в элементарном проявлении врожденна и является *безусловнорефлекторной*. Ребенок, только что появившись на свет, уже реагирует на зрительные, звуковые и некоторые другие раздражители. Но все богатство человеческих ощущений есть результат развития и воспитания. Физиологические механизмы высокой чувст-

вительности к звукам родного языка, к бесконечной гамме цветовых и музыкальных тонов формируются и развиваются при жизни, путем образования новых нервных связей. Таким образом, деятельность анализатора является *условнорефлекторной*.

Современное представление о рефлексе как *кольцевом* механизме раскрывает чрезвычайную сложность нервных процессов, приводящих к возникновению ощущений. Раздражитель вызывает в анализаторе, пришедшем в состояние возбуждения, условнорефлекторную перестройку чувствительности, приспособление ее к действующему сигналу. Это приспособление достигается рядом настроечных рефлексов, устанавливающих определенный уровень чувствительности организма к воздействиям.

Ощущение всегда связано с ответной реакцией: либо с движением, либо с перестройкой вегетативных процессов. Двигательные импульсы, которые осуществляют ответную реакцию, в свою очередь вызывают поток чувствующих нервных импульсов, сигнализирующих об эффекте приспособительной реакции. В анализатор поступает новый ряд настроечных импульсов. Описанное явление получило в физиологии название *обратной афферентации*.

Следует особо подчеркнуть роль слова в функционировании анализаторных механизмов и развитии ощущений. Слово облегчает дифференцировку (различение) раздражителей. Ребенка учат отличать цвета, звуки, запахи, вкусовые качества, обозначая их словом. В речи происходит осознание человеком своих ощущений. Осознанность отличает человеческие ощущения от ощущений животных.

Рассмотренные механизмы нервной деятельности позволяют понять, как возникает ощущение. Каждому известно, что ощущение всегда соотносится с предметом. Цвет, запах и другие свойства предметов человек ощущает как качества, присущие предмету, находящемуся вне нас.

В ощущениях происходит и пространственное отражение мира, механизм которого формируется прижизненно. Как показывают исследования, он связан с активным передвижением человека в пространстве и развивается в опыте. Если ребенок ползункового возраста протягивает руки к луне, пытаясь ее достать, то малыш 3—4 лет уже не предпринимает таких попыток.

Итак, физиологический механизм ощущений может быть охарактеризован как механизм условнорефлекторной деятельности анализаторов, возникающий на базе ограниченного числа безусловных рефлексов. В первосигнальные механизмы ощущений человека включена деятельность второй сигнальной системы.

Ощущения в свете ленинской теории отражения. Критика идеалистического понимания ощущений. Проблема познавательной деятельности на протяжении многих столетий была и остается сейчас ареной ожесточенной борьбы материализма и идеализма. Опираясь на огромный багаж естественнонаучных и философских знаний, накопленных в науке к началу XX века,

В. И. Ленин углубил материалистическую гносеологию (теорию познания), создав теорию отражения.

Ленинская теория отражения является методологической основой психологии, раскрывающей природу ощущений с позиций диалектического материализма.

Противоречие между материализмом и идеализмом в подходе к познанию заключается в диаметрально противоположном ответе на вопрос о том, как относятся наши знания о мире к самому миру. Материалисты в соответствии с научными данными утверждают, что наши знания о мире являются «слепокми», «копиями», «отражением» предметов, существующих независимо от сознания. Идеалисты рассматривают ощущения как «знаки», «символы» предметов и явлений и пытаются на этой основе доказать, что о самом мире мы ничего не знаем. Иначе говоря, в борьбе материалистического и идеалистического взглядов в области теории ощущений решается вопрос: являются ли наши ощущения субъективным отражением объективно существующих свойств материи или ощущения являются знаками, символами, не передающими действительных качеств предметов? Выступая против махизма (одного из направлений идеалистической философии), В. И. Ленин раскрыл материалистический взгляд на ощущение, которое «есть действительно непосредственная связь сознания с внешним миром, есть превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания»¹. В работе «Материализм и эмпириокритицизм» В. И. Ленин писал, что «вне нас существуют вещи. Наши восприятия и представления — образы их. Проверка этих образов, отделение истинных от ложных дается практикой»².

Буржуазные ученые, пытаясь доказать тезис о том, что в ощущениях не отражаются свойства предметов, прибегают к фальсификации научных фактов в физиологии и психологии. В начале XIX века немецкий физиолог И. Мюллер изучил известное многим явление. Когда человек прикасается кончиком языка к пластинкам карманной батарейки, возникает ощущение кислого. Если наносить электрические раздражения на глаз, из глаза сыплются «искры» (явление фосфена), если раздражать электрическим током ухо, возникает ощущение шума. Тот же самый эффект получается в зрительном и слуховом анализаторах от сильного механического раздражителя (удара). Объясняя эти факты, И. Мюллер сформулировал закон *специфической энергии органов чувств*, согласно которому каждый орган чувств реагирует на любое раздражение заключенной в этом органе энергией. Ощущение, сделал вывод Мюллер, не отражает свойства предметов, раздражителей, а является результатом высвобождения энергии, присущей данному органу чувств, и зависит

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 46.

² Там же, с. 109—110.

будто бы только от нее. Концепция Мюллера получила название «физиологического идеализма». Она целиком совпадает с основным тезисом философского идеализма о том, что ощущения не связывают организм с внешним миром, а являются стеной, отделяющей живой организм от окружающей среды.

Факт, исследованный Мюллером, широко известен в физиологии, однако выводы, предложенные им, никак не вытекают из данного факта. Электрический и механический раздражители всегда вызывают в глазу лишь свечение. Отражая воздействие света, зрительный анализатор способен отразить десятки тысяч световых и цветовых оттенков. Световое ощущение может возникнуть при силе света, равной одному фотону, а электрический и механический раздражители должны достигнуть огромной по сравнению с ним силы, чтобы вызвать самое элементарное, не локализованное в пространстве световое ощущение.

Следовательно, из данного факта можно сделать вывод лишь о том, что анализаторные системы обладают высокой чувствительностью по отношению к определенным, адекватным им стимулам и в то же время весьма низкой чувствительностью к другим. Эти последние должны быть очень сильными, близкими к болевым, чтобы вызвать отдаленное подобие таких ощущений.

Органы чувств человека формировались в ходе длительного эволюционного процесса, где точное отражение раздражителей является жизненной необходимостью организма.

Самым убедительным опровержением идеалистической трактовки природы ощущений является практическая деятельность. На практике убеждается человек в правильности познания. Из практики мы точно узнаем не только о некоторых ошибках наших ощущений и восприятий, но и об их причинах, о путях их устранения или учета в деятельности.

Итак, методологической основой советской психологии, и в частности теории ощущений, является ленинская теория отражения.

§ 2. ВИДЫ ОЩУЩЕНИЙ

Классификация ощущений. Уже древние греки различали пять органов чувств и соответствующие им ощущения: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые. Современная наука значительно расширила представления о видах ощущений человека. В настоящее время насчитывается около двух десятков различных анализаторных систем, отражающих воздействие внешней и внутренней среды на рецепторы.

Классификация ощущений производится по нескольким основаниям.

По наличию или отсутствию непосредственного контакта рецептора с раздражителем, вызывающим ощущение, выделяют дистантную и контактную рецепцию. Зрение, слух, обоняние относятся к дистантной рецепции. Эти виды ощущений обеспе-

чивают ориентировку в ближайшей среде. Вкусовые, болевые, тактильные ощущения — контактные.

По *расположению рецепторов на поверхности тела*, в мышцах и сухожилиях или внутри организма различают соответственно *экстероцепцию* (зрительная, слуховая, тактильная и др.), *проприоцепцию* (ощущения с мышц, сухожилий) и *интероцепцию* (ощущение голода, жажды).

По времени возникновения в ходе эволюции животного мира выделяют *древнюю* и *новую* чувствительность. Так, дистантную рецепцию можно считать новой по сравнению с контактной, но в структуре самих контактных анализаторов выделяют более древние и более новые функции. Болевая чувствительность является более древней, чем тактильная.

Предложенные для классификации основания позволяют сгруппировать виды ощущений в системы и представить их связи и взаимозависимости. Охарактеризуем различные виды ощущений.

Зрительные ощущения. Аппаратом зрения является глаз — орган чувств со сложным анатомическим строением. Световые волны, отражаемые предметом, преломляются, проходя через хрусталик глаза, и фокусируются на сетчатке в виде изображения. Глаз относится к дистантным рецепторам, так как зрение дает знания о предметах и явлениях, находящихся в некотором удалении от органов чувств.

Возможность отражать пространство обеспечивают *парность* зрительного анализатора, *изменение размеров изображения на сетчатке* при удалении или приближении к предмету, а также *движение* (сведение и разведение) осей глаз.

Сетчатая оболочка глаза состоит из нескольких десятков тысяч окончаний волокон зрительного нерва, которые приходят в состояние возбуждения под влиянием световой волны. Окончания зрительного нерва различаются по форме и функциям. Рецепторы, напоминающие по форме *колбочки*, приспособлены к отражению *цвета*. Они расположены в *центре сетчатой оболочки* и являются аппаратом *дневного* зрения. Нервные окончания в виде *палочек* отражают *свет*. Они расположены *вокруг* колбочек, ближе к краю сетчатки. Это аппарат *сумеречного* зрения. Колбочковое зрение не нарушается при поражении палочек, и наоборот, т. е. ощущения цвета и света имеют свои анализаторные системы (рис. 9).

Из сказанного понятно, что можно выделить две большие группы зрительных ощущений: ощущения *ахроматические*, отражающие переход от белого к черному, через массу оттенков серого цвета, и ощущения *хроматические*, которые отражают цветовую гамму с многочисленными оттенками и переходами цветов.

Отражение цвета значительно обогащает познавательные возможности человека. Чтобы в этом убедиться, достаточно

Рис. 9. Слева — палочка — светочувствительный элемент сетчатки, справа — колбочка — цветочувствительный элемент сетчатки.

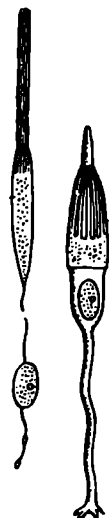
сравнить, как рекомендует психолог *С. В. Кравков*, восприятие луга, усыпанного цветами, с его черно-белой фотографией. В цветовых ощущениях ярко выражен и эмоциональный тон: не случайно говорят о теплом и холодном цвете.

Эмоциональное воздействие цвета, вероятно, связано с его биологическим и психологическим смыслом. Показано, что черный цвет сигнализирует опасность, угнетает, что выражает трудность ориентировки в темноте. Зеленый цвет — цвет растений — успокаивает как сигнал живого, пищи. Голубой цвет связан с цветом открытого пространства. Он может успокаивать, радовать, но может вызывать и тревожность. Красный вызывает возбуждение, чувство тревоги (цвет крови).

Влияние цвета на эмоциональное состояние человека учитывают при окраске рабочих помещений. Цвет стен класса должен соответствовать требованиям психологии и технической эстетики, должен вызывать бодрое, приподнятое настроение у школьников. Эмоциональное воздействие цвета широко используется в искусстве: в живописи, цветном кино, почти в любом из видов художественных изделий. Поэтому перед школой стоит задача широко использовать цвет в процессе обучения.

Зрительный анализатор позволяет различать яркость цвета и этим способствует вычленению предмета из фона. Черное на белом или белое на черном очень хорошо заметно. Этот *закон контраста* лежит в основе различения плоскостных черно-белых изображений. Чем слабее освещен предмет и чем дальше расположен от зрителя, тем большим должен быть контраст для безошибочного различения раздражителей. Закон контраста предъявляет определенные требования к схемам, плакатам, наглядным пособиям, выполненным как в ахроматическом, так и в хроматическом цветах (цветовой контраст).

Слуховые ощущения. К дистантным ощущениям относятся также слуховые ощущения. Чувствительные окончания слухового нерва расположены во внутреннем ухе (улитка со слуховой мембраной и чувствующими волосками). Внешнее ухо (ушная раковина) собирает звуковые колебания, а механизм среднего уха передает их улитке. В основе возбуждения чувствующих окончаний улитки лежит *принцип резонанса*: различные по длине и толщине окончания слухового нерва приходят в движение (резонируют) при определенном числе колебаний в секунду. Колебания — движение упругих тел, передаются к уху воздушной средой (рис. 10).



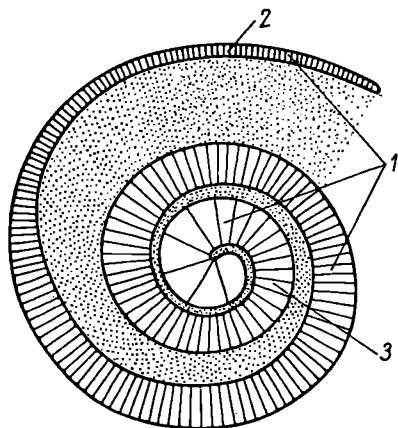


Рис. 10. Схема резонансной теории слуха:

1—волокна основной перепонки; 2—короткие волокна, воспринимающие высокие тона; 3—длинные волокна, воспринимающие низкие тона (по П. А. Рудинку).

Различают три вида слуховых ощущений: *речевые*, *музыкальные* и *шумы*. В этих видах ощущений звуковой анализатор выделяет четыре качества звука: *силу* (громкий — слабый), *высоту* (высокий — низкий), *тембр* (своеобразие голоса или музыкального инструмента), *длительность* (время звучания) и, кроме этого, темпоритмический узор последовательно воспринимаемых звуков.

Слух к различению звуков речи называется *фонематическим*. Он формируется прижизненно в зависимости от речевой среды, в которой воспитывается ребенок. Овла-

дение иностранным языком предполагает выработку новой системы фонематического слуха. Способность к обучению иностранным языкам в значительной мере определяется развитым фонематическим слухом. Фонематический слух заметно влияет и на безошибочность письменной речи, особенно в начальной школе.

Музыкальный слух не в меньшей мере социален, чем речевой. Возможность эстетического наслаждения музыкой заложена в том эмоциональном тоне, который связан со звуком. Хорошо известно, что отдельный звук может быть приятным или неприятным. Но между этим элементарным эмоциональным состоянием и способностью наслаждаться музыкальными произведениями лежат века развития музыкальной культуры человечества. Музыкальный слух ребенка воспитывается и формируется, как и речевой.

Третий вид звуковых ощущений — шумы (и шорохи) — менее социален и значим для человека. Шумы могут вызывать определенный эмоциональный настрой (шум дождя, вой ветра), иногда служат сигналом опасности (шипение змеи, шаги приближающегося врага). В школьной практике приходится сталкиваться с отрицательным влиянием шума: он мешает выделять в сознании полезные сигналы — слова, утомляет нервную систему. Не случайно в больших городах объявлена борьба с шумом на улицах.

Вибрационные ощущения. К слуховым ощущениям примыкает вибрационная чувствительность. У них общая природа отражаемых физических явлений. Вибрационные ощущения отражают колебания упругой среды. Этот вид чувствительности образно

называют «контактным слухом». Специальных вибрационных рецепторов у человека не обнаружено. В настоящее время считают, что вибрационное чувство является одним из самых древних видов чувствительности, а отражать вибрации внешней и внутренней среды могут все ткани организма.

В жизни человека вибрационная чувствительность подчинена слуховой и зрительной. Познавательное значение вибрационной чувствительности возрастает в тех видах деятельности, где вибрации становятся сигналом неисправностей в работе машины. В жизни глухих и слепоглухих вибрационная чувствительность компенсирует потерю слуха. На организм здорового человека *непродолжительные* вибрации оказывают *тонизирующее* действие, *длительные* и *интенсивные* — *утомляют* и способны вызвать болезненные явления.

Обонятельные ощущения. Обонятельные ощущения относятся к дистантным. Раздражителями, вызывающими обонятельные ощущения, являются микроскопические частицы веществ, которые попадают в носовую полость с воздухом, растворяются в носовой жидкости и воздействуют на рецептор. У целого ряда животных обоняние — основной дистантный рецептор: ориентируясь по запаху, животное находит пищу или избегает опасности.

У человека обонятельные ощущения мало связаны с ориентировкой в окружающей среде. Эта функция обоняния подавлена зрением и слухом. О неразвитости и нестойкости обонятельных ощущений свидетельствует отсутствие в языке специальных слов для их обозначения, ощущения не абстрагированы от предмета, который его называет. Говорят: «запах сена», «запах гнилых яблок», «запах ландышей».

Обонятельная чувствительность тесно связана с вкусовой, помогает распознавать качество пищи. Обоняние предупреждает об опасной для организма воздушной среде, позволяет различать в ряде случаев химический состав веществ.

Вкусовые ощущения. Вкусовые ощущения — контактные, они возникают при соприкосновении органа чувств с самим предметом. Органом вкуса является язык. Выделяют четыре основных качества вкусовых раздражителей: *кислое, сладкое, горькое, соленое*. Как полагают, из комбинации этих четырех ощущений, к которым присоединяются мускульные (движение языка), и возникает гамма вкусовых ощущений.

Вкусовые ощущения, как и обонятельные, повышают аппетит человека. Вкусная, имеющая приятный запах пища аппетитна. Анализируя качество пищи, вкусовые ощущения выполняют также защитную функцию. Особенностью динамики вкусовых ощущений является их тесная связь с потребностью организма в пище. При голодании вкусовая чувствительность повышается, при насыщении — понижается. Пища доставляет определенные эмоциональные переживания. Потребность современного человека в качестве пищи вовсе не походит на эту же потребность

дикаря или животного. Пища специально готовится, сдабривается приправами, в которых не нуждается ни дикарь, ни животное. На вкусовую потребность и аппетит влияют обстановка, в которой принимается пища, и сервировка стола.

Кожные ощущения. В кожных покровах имеется несколько самостоятельных анализаторных систем: *тактильная* (ощущение прикосновения), *температурная* (ощущение холода и тепла), *болевая*. Все виды кожной чувствительности относятся к контактной чувствительности. Тактильная чувствительность неравномерно распределена по всему телу. Наибольшее скопление тактильных рецепторов — на ладони, на кончиках пальцев и на губах.

Тактильные ощущения руки, объединяясь с мышечно-суставной чувствительностью, образуют *осязание* — специфически человеческую, выработанную в труде систему познавательной деятельности руки. Благодаря осязанию рука может отражать форму, пространственное расположение предметов и в этом отношении, по меткому определению И. М. Сеченова, является чувством, параллельным зрению. Тактильные ощущения дают знания о поверхности тела, с которым произошло соприкосновение: гладкое, шероховатое, липкое, жидкое.

Если прикоснуться к поверхности тела, затем значительно надавить на него, то давление вызовет болевое ощущение. Рецепторные окончания болевой чувствительности расположены под кожей глубже, чем тактильные рецепторы. В местах сосредоточения большого количества тактильных рецепторов болевых рецепторов меньше. Тактильная чувствительность дает знания о качествах предмета. Болевые ощущения сигнализируют организму о необходимости оторваться от раздражителя и имеют ярко выраженный отрицательный эмоциональный тон. Долгое время считалось, что болевые ощущения не несут информации о раздражителе. Как показали экспериментальные исследования, в болевых ощущениях отражается интенсивность раздражителя, его качество (колющая, режущая, жгучая боль), место воздействия. Болевая чувствительность дает сигнал о вреде, наносимом организму.

Третий вид кожной чувствительности — температурные ощущения — ощущения тепла и холода. Температурная чувствительность регулирует теплообмен между организмом и окружающей средой. Распределение тепловых и холодových рецепторов по коже неравномерно. *Наиболее* чувствительна к холоду *спина, наименее* — *грудь*.

Статические ощущения. Статическая, или *гравитационная*, чувствительность отражает положение нашего тела в пространстве. Рецепторы ее расположены в вестибулярном аппарате внутреннего уха. Резкие и частые изменения положения тела относительно плоскости земли (качание на качелях, морская качка) приводят к головокружению — «морской болезни».

Психофизиологические исследования последних лет показали, что нормальная работа статического анализатора необходима, для отражения пространства другими анализаторами, в частности зрением. Если раздражать вестибулярный аппарат электрическим током, то зрительно воспринимаемые линии смещаются в горизонтальном направлении. В век освоения космоса, начало которому положили советские космонавты, приобретает практический интерес изучение статической чувствительности в состоянии невесомости. Правильно ориентируя человека при наличии земного притяжения, статическая чувствительность перестраивается во время космических полетов. Опыты показывают, что изменение работы вестибулярного аппарата в состоянии невесомости приводит к эмоциональным сдвигам: чувство страха (от падения вниз) сменяется чувством радости и безмятежного счастья. Изменяется форма зрительно воспринимаемых предметов: они увеличиваются; расплываются, бледнеют. Увеличивается время выполнения двигательных заданий, возрастает количество ошибок. Однако в результате тренировок у человека развивается способность точно отражать мир и в состоянии невесомости.

Кинестезические ощущения. Кинестезическими ощущениями называют ощущения движения и положения отдельных частей тела. Рецепторы кинестезических ощущений расположены в мышцах и сухожилиях. Раздражение в этих рецепторах возникает под влиянием растяжения и сокращения мышц. В результате кинестезических ощущений складываются знания о силе, скорости, траектории движения частей тела.

Большое количество двигательных рецепторов расположено в пальцах рук, языке и губах, так как этими органами необходимо осуществлять точные и тонкие рабочие и речевые движения. Кинестезические ощущения, идущие от речевого аппарата, И. П. Павлов называл «базальными компонентами речи», т. е. считал их лежащими в основе деятельности второй сигнальной системы. Деятельность двигательного анализатора позволяет человеку координировать и контролировать свои движения.

Понятно, что развитие кинестезических ощущений является одной из важнейших задач обучения. Уроки труда, физкультуры, рисования, черчения, чтения должны быть спланированы с учетом возможностей и перспектив развития двигательного анализатора. Не меньшее значение для овладения движениями имеет их эстетическая выразительная сторона. Для ее воспитания необходимо упражняться в танцах, художественной гимнастике, фехтовании и других видах спорта, развивающих красоту и легкость движений.

Речевые кинестезии формируются в преддошкольном и дошкольном периодах развития человека, но перед преподавателем всегда стоит задача — исправлять ошибочные речевые ки-

нестезии учащихся при произнесении слова. Формирование правильного моторного образа слова повышает речевую культуру, улучшает грамотность письменной речи. Обучение иностранному языку требует выработки таких речевых кинестезий, которые не характерны для родного языка. С самого начала задача педагога — следить за правильным произношением фонем, формировать звуки речи, соответствующие изучаемому иностранному языку.

Органические ощущения. Большое количество рецепторных окончаний расположено на внутренних органах. Ощущения, возникающие от них, образуют органическое чувство (самочувствие) человека. Выделяют и отдельные органические ощущения, как, например, чувство голода, жажды, болевые ощущения.

Принцип работы этих анализаторов может быть рассмотрен на динамике чувства голода. Точная локализация рецепторов, возбуждение которых передается как ощущение голода, до сих пор окончательно не определена. Одни физиологи считают, что они расположены в желудке, другие связывают их с анализаторами, контролирующими состав крови. Действительно, уменьшение питательных веществ в крови вызывает чувство голода. Вероятнее всего, что в возникновении чувства голода играют роль и те, и другие рецепторы. Насыщение приводит к исчезновению ощущений голода, через определенное время после приема пищи они вновь возникают.

Возникновение органических ощущений сопровождается яркими переживаниями отрицательных эмоций, а снятие ощущений связано с положительным эмоциональным тоном.

Изучение анализаторных систем человека и животных в современной науке далеко не исчерпано. Нервная система обладает огромными приспособительными механизмами. Это наглядно продемонстрировала нормальная работа анализаторных систем человека во время полетов в космос.

Общее знакомство с основными видами ощущений позволяет сделать вывод, что в ощущениях с достаточной полнотой отражаются основные формы движения материи. Ощущения обеспечивают организму адекватную ориентировку в окружающей среде.

Познал бы человек глубже мир, если бы у него было больше органов чувств? Исходя из того, что количество органов у человека ограничено, а разнообразие явлений в окружающем мире безгранично, философы-идеалисты делали вывод об ограниченности познавательных возможностей человека. Материалисты, отвергая этот тезис, подчеркивали, что имеющихся органов чувств вполне достаточно для исчерпывающего познания мира. Познание идет вглубь, познавательная сила человека состоит в том, что к деятельности его органов чувств прибавляется деятельность мышления, которое безгранично раздвигает рамки познавательных возможностей. Последнее положение

отчетливо подтверждается при сравнении чувствительности человека и животных. Например, собака может более тонко, чем человек, дифференцировать запахи и звуки, но человек знает о них гораздо больше и глубже.

§ 3. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОЩУЩЕНИЙ

Характеристика ощущения как образа. В психологии термин «ощущение» относят как к процессу, так и к его результату. Ощущение как образ обладает рядом характерных особенностей, которые отличают его от других чувственных образов (восприятий, представлений). Процесс возникновения ощущений подчиняется определенным закономерностям. Рассмотрим особенности ощущений как образа. Для более глубокого понимания особенностей образа ощущения будем сравнивать его с образом восприятия.

Анализатор филогенетически приспособлен к отражению отдельных специфических форм движения материи, и данная анализаторная система не дает знаний о других формах движения. Эта особенность ощущений получила название *мономодальности*. Она отличает образ ощущения от восприятия. Последнее по своей природе *полимодально*, т. е. возникает в результате совместной работы нескольких анализаторных систем. В модальности ощущения выступает его способность отражать в едином общем — то, что вообще присуще свету, звуку, запаху и т. д. Итак, в данном анализаторе возможно возникновение только одного вида ощущений. Зрительный анализатор не способен к непосредственному отражению звуковых или температурных свойств предметов.

Учитывая мономодальность ощущений, инженеры разрабатывают способы компенсации дефектов органов чувств. Например, для замены зрительного анализатора конструируются приборы, преобразующие форму, цвет и освещенность предмета в звуковые сигналы. Прибор перекодирует световые явления в звуковые, приспособляя их к тому виду ощущений, который сохранен у человека. Овладев кодом, по которому построен перевод зрительных раздражителей в звуковые, слепой научается читать книгу, написанную для зрячих.

Как между самими предметами и явлениями в окружающем мире, так и между их свойствами существуют качественные различия (цвет отличается от звука, красный цвет — от зеленого и т. д.). Характеризуя ощущения, В. И. Ленин писал: «Самым первым, и самым первоначальным является ощущение, а в нем неизбежно и *качество*»¹. Таким образом, отражение в ощущениях качества является важной характеристикой образа. Каждый анализатор отражает большой диапазон качеств.

¹ Ленин В. И. Философские тетради.— Полн. собр. соч., т. 29, с. 301.

Образ восприятия отражает предметную определенность мира. Качества, данные в образе-ощущении, входят как составная часть в предметную характеристику восприятия.

Ощущения, наряду с качеством, отражают количественную сторону воздействующего раздражителя, степень выраженности этого качества, которая получила название *интенсивности*. Количественная и качественная характеристика раздражителя тесно связаны между собой. Различие ощущений по интенсивности безгранично увеличивает число свойств раздражителя.

Образ восприятия *не обладает* интенсивностью. Хотя в жизни и говорят о ярких впечатлениях, они во многом зависят от интенсивности и качества ощущений.

Ощущениям присуща *локализованность*. Это значит, что любой образ ощущений содержит элементы пространственного расположения раздражителя. Цвет, свет, звук соотносятся с источником. Тактильные, болевые, температурные ощущения — с той частью тела, которая вызывает данные ощущения.

При восприятии, в отличие от ощущения, локализованность в пространстве превращается в предметную *соотнесенность* образа восприятия и объекта.

В ощущении взрослого слиты в единое целое знания и переживания. Отсюда — еще одна особенность образа ощущений — его *эмоциональный тон*. В механизмах мозга природа дублирует сигнал, давая ему не только познавательную, но и эмоциональную нагрузку. Это значительно увеличивает значимость раздражителя для организма.

Образ восприятия, имеющий гораздо более сложную предметную структуру, вызывает *предметные чувства*.

Таковы характеристики ощущения в их сравнении с восприятием.

Рассмотрим основные закономерности ощущений. К ним относятся *пороги чувствительности, адаптация, взаимодействие, контраст и синестезия*.

Пороги чувствительности. Не всякая сила раздражителя способна вызвать ощущения. Прикосновения пушинки к телу нельзя почувствовать. При действии очень сильного раздражителя может наступить момент, когда перестают возникать ощущения. Звуки с частотой выше 20 тысяч герц мы не слышим. Сверхсильный раздражитель вместо ощущения данного вида вызывает боль. Следовательно, ощущения возникают при воздействии раздражителя определенной интенсивности. Психологическую характеристику зависимости между интенсивностью ощущения и силой раздражителей выражает понятие порога ощущений, или порога чувствительности.

В психофизиологии различают два вида порогов: порог *абсолютной чувствительности* и порог чувствительности к *различению*.

Та *наименьшая* сила раздражителя, при которой впервые

возникает едва заметное ощущение, называется *нижним* абсолютным порогом чувствительности. Та *наибольшая* сила раздражителя, при которой еще существует ощущение данного вида, называется *верхним* абсолютным порогом чувствительности.

Пороги ограничивают зону чувствительности анализатора к данному виду раздражителей. Например, из всех электромагнитных колебаний глаз способен отражать волны длиной от 390 (фиолетовый цвет) до 780 (красный цвет) миллимикрон; колебания, различаемые ухом как звук, занимают область от 20 до 20 тысяч герц. В настоящее время подробно изучена характеристика верхнего и нижнего порогов всех видов чувствительности. Действие на нервную систему раздражителей, которые не достигают пороговой величины, не остается бесследным. Эти раздражители изменяют пороги чувствительности и могут подсознательно корректировать движения и действия.

Для измерения порогов абсолютной чувствительности созданы приборы со шкалами непрерывного изменения силы раздражителя (*стимула*). Начав воздействие на орган чувств с подпорогового стимула, экспериментатор постепенно увеличивает силу раздражителя до тех пор, пока испытуемый не скажет, что у него возникло ощущение. В соответствии с показателями испытуемого регистрируется физическая сила раздражителя. Измерение производится несколько раз. Затем условия опыта изменяются: сила раздражителя, вызывающего ощущение, уменьшается до тех пор, пока испытуемый не скажет, что ощущение исчезло. Сделав несколько таких измерений, экспериментатор высчитывает среднее арифметическое всех значений, которое и считается пороговой силой раздражителя.

Кроме силы, раздражитель характеризуется *длительностью* воздействия, т. е. тем отрезком времени, в течение которого он действует на орган чувств. Известно, что существует зависимость между силой раздражителя и длительностью его воздействия, необходимой для достижения пороговой величины. Чем *слабее* раздражитель, тем *больше* времени необходимо для того, чтобы он вызвал ощущение. При *длительном* воздействии (больше секунды) возникновение ощущений начинает зависеть лишь от *силы* раздражителя.

Между чувствительностью (порогом) и силой раздражителя существует обратная зависимость: чем *большая* сила нужна для возникновения ощущения, тем *ниже* у человека чувствительность. Пороги чувствительности индивидуальны для каждого человека. Эту психологическую закономерность ощущений должен предусматривать учитель, особенно в начальных классах. Иногда встречаются дети с пониженной слуховой и зрительной чувствительностью. Чтобы они отчетливо видели и слышали, нужно создать условия для наилучшего различения речи учителя и записей на доске.

Пороги абсолютной чувствительности не остаются неизмен-

ными на протяжении жизни человека: чувствительность у детей развивается, достигая к юношескому возрасту высшего уровня.

Кроме порогов абсолютной чувствительности, ощущения характеризуются также порогами чувствительности к различению. *Та наименьшая прибавка к силе действующего раздражителя, при которой возникает едва заметное различие в силе или качестве ощущений, называется порогом чувствительности к различению.*

В жизни мы постоянно замечаем изменение освещенности, увеличение или уменьшение силы звука. Это проявление порога различения. Попросите двух-трех человек разделить пополам линию длиной около метра. Окажется, что каждый из испытуемых панесет свою среднюю точку. Измерьте миллиметровой линейкой, кто разделил более точно,— у этого испытуемого и будет лучшая чувствительность к различению.

Экспериментальное исследование чувствительности к различению позволило сформулировать следующий закон, справедливый для раздражителей средней силы, т. е. не приближающихся к нижнему или верхнему порогам абсолютной чувствительности: *отношение прибавочной силы раздражителя к основной есть величина постоянная для данного вида чувствительности.* Так, в ощущении давления (тактильная чувствительность) эта прибавка равна $1/30$ веса первоначального раздражителя. Это значит, что к 100 г нужно прибавить 3,4 г, чтобы почувствовать изменение в давлении, а к 1 кг — 34 г. Для слуховых ощущений эта константа равна $1/10$, для зрительных — $1/100$.

Чувствительность к различению, как отмечает Б. Г. Ананьев, является источником сложного мыслительного процесса — сравнения. В развитии различительной чувствительности исключительная роль принадлежит слову. Слово выделяет и закрепляет едва заметные различия в ощущениях, обращает внимание человека на качественно-количественную характеристику свойств отражаемого объекта и приводит к развитию наблюдательности. Поэтому совершенствование различительной чувствительности у детей неразрывно связано с развитием речи в процессе обучения.

Адаптация. *Адаптация — приспособление чувствительности к постоянно действующему раздражителю, проявляющееся в понижении или повышении порогов.* В жизни явление адаптации хорошо известно каждому. В первую минуту, когда человек входит в реку, вода кажется ему холодной. Затем ощущение холода исчезает, вода кажется достаточно теплой. Подобное наблюдается во всех видах чувствительности, кроме болевой.

Степень адаптации различных анализаторных систем неодинакова: высокая адаптируемость отмечается в обонятельных ощущениях, тактильных (мы не замечаем давления одежды на тело), световых, значительно меньшая — в слуховых, холодовых. С незначительной адаптацией мы встречаемся в болевых ощу-

щениях. Боль сигнализирует о разрушении органа, и понятно, что адаптация к боли может привести к гибели организма.

В зрительном анализаторе различают *темновую* и *световую* адаптацию. Течение темновой адаптации исследовано подробно. Попадая в затемненную комнату, человек вначале ничего не видит, через 3—5 минут начинает хорошо различать свет, проникающий туда. Пребывание в абсолютной темноте повышает чувствительность к свету за 40 минут примерно в 200 тысяч раз. На повышение чувствительности влияют различные причины: происходят изменения в рецепторе, увеличивается отверстие зрачка, усиливается работа палочкового аппарата, но в основном чувствительность увеличивается за счет условнорефлекторной работы центральных механизмов анализатора. Если темновая адаптация связана с повышением чувствительности, то световая адаптация связана с понижением световой чувствительности.

Взаимодействие ощущений. *Взаимодействие ощущений* — это изменение чувствительности одной анализаторной системы под влиянием деятельности другой анализаторной системы. Изменение чувствительности объясняется корковыми связями между анализаторами, в значительной степени законом одновременной индукции.

Общая закономерность взаимодействия ощущений такова: *слабые раздражители в одной анализаторной системе повышают чувствительность другой системы, сильные — понижают.* Например, слабые вкусовые ощущения (кислое) повышают зрительную чувствительность, взаимное влияние отмечается между звуковыми и зрительными ощущениями (рис. 11). Повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов, а также систематических упражнений называется *сенсбилизацией*.

Поддерживая в классе температурный режим, чистоту воздуха, организуя дисциплину, преподаватель должен помнить не только о гигиенической и педагогической стороне этих мероприятий, но и о гом влиянии, которое все эти

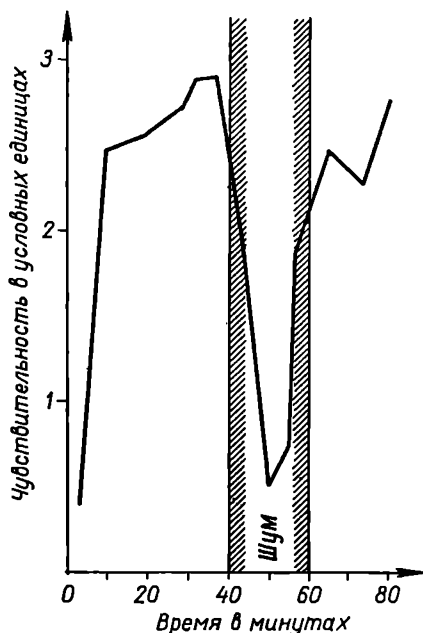


Рис. 11. Влияние шума на изменение зрительной чувствительности (по С. В. Кравкову).

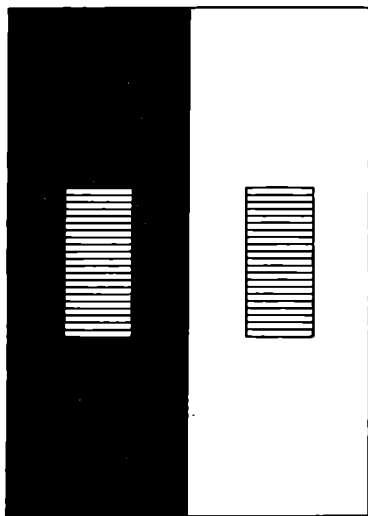


Рис. 12. Одновременный контраст. Одна и та же фигура на белом фоне кажется темнее, а на черном — светлее.



Рис. 13. Если внимательно смотреть на изображенную фигуру в течение 30—40 сек, а затем перевести взгляд на потолок, то можно увидеть последовательный образ.

мероприятия оказывают на уровень чувствительности учащихся.

Контраст ощущений. *Контраст — изменение интенсивности и качества ощущений под влиянием предшествующего или сопутствующего раздражителя.* При одновременном действии двух раздражителей возникает **одновременный** контраст. Такой контраст хорошо прослеживается в зрительных ощущениях. Одна и та же фигура на черном фоне кажется светлее, на белом — темнее (рис. 12). Зеленый предмет на красном фоне кажется более насыщенным.

Широко известно явление **последовательного** контраста. После холодного слабый тепловой раздражитель кажется горячим. Ощущение кислого повышает чувствительность к сладкому.

Подробно изучены явления последовательного контраста, или последовательного образа, в зрении. Если фиксировать глазом в течение 20—40 секунд светлое пятно, а затем закрыть глаза или перевести взгляд на слабо освещенную поверхность, то через несколько секунд можно заметить достаточно четкое темное пятно. Это и будет последовательный зрительный образ (рис. 13). Может быть и цветовой последовательный образ. Он имеет цвет, дополнительный к тому, который воздействовал на глаз (например, красный — при воздействии голубовато-зеленого).

Физиологический механизм возникновения последовательного образа связан с явлениями *последствия раздражителя на нервную систему*. Прекращение действия раздражителя не вызывает мгновенного прекращения

процесса раздражения в рецепторе и возбуждения в корковых частях анализатора. По закону последовательной индукции в возбужденных нейронах возникает затем процесс торможения. До восстановления исходного состояния чувствительности нервных тканей происходит несколько фаз индукционной смены возбуждения и торможения. При достаточной культуре наблюдения можно заметить смену положительной и отрицательной фаз последовательного образа.

Явление синестезии. *Синестезия — возбуждение возникшими ощущениями одной модальности ощущений другой модальности.* Особенностью ощущений, как уже отмечалось, является мономодальность образа. Однако взаимодействие ощущений, происходящее в центральных ядрах анализатора, приводит к тому, что у человека под давлением, например, звуков могут возникнуть цветовые ощущения, цвет может вызвать ощущение холода. Такое взаимовлияние получило название синестезии. Синестезию можно рассматривать как частный случай взаимодействия ощущений, который выражается не в изменении уровня чувствительности, а в том, что усиливается воздействие ощущений данной модальности через совозбуждение ощущений других модальностей. Синестезия усиливает чувственный тон ощущений. Явление синестезии распространяется на все модальности. Это выражается в устойчивых словосочетаниях: бархатный голос, темный звук, холодный цвет и т. д. Проявления синестезии индивидуальны. Есть люди с очень яркой способностью к синестезии и люди, у которых она почти не наблюдается.

Советский инженер *К. Л. Леонтьев* использовал явление синестезии для создания аппарата, превращающего звуковые сигналы в цветовые. Этот аппарат позволяет в соответствии со звуковой симфонией разворачивать на экране цветовую гамму, которая дополняет и углубляет эмоциональное воздействие музыки.

Рассмотренные закономерности раскрывают высокую динамичность ощущений, их зависимость от силы раздражителя, от функционального состояния анализаторной системы, вызванного началом или прекращением действия раздражителя, а также результатом одновременного воздействия нескольких раздражителей на один анализатор или смежные анализаторы. Можно сказать, что закономерности ощущений определяют условия, при которых стимул (раздражение) достигает сознания. Биологически важные стимулы воздействуют на мозг при сниженных порогах и повышенной чувствительности, стимулы, потерявшие биологическую значимость, — при более высоких порогах.

Несмотря на большое количество исследований в области закономерностей ощущений, еще до сих пор окончательно не выяснено, при каких условиях нужный раздражитель воздействовал бы на организм при наименьшем пороге чувствительности, т. е. был бы наиболее благоприятным для вычленения.

§ 4. СЕНСОРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Понятие сенсорной организации. Одну из существенных черт индивидуальности составляет сенсорная организация личности. *Под сенсорной организацией понимается характерный для индивида уровень развития отдельных систем чувствительности и способ их объединения в комплексы.*

В животном мире преимущественный уровень развития чувствительности какой-либо одной модальности является родовым признаком. Все представители одного вида (например, орлы) обладают хорошим зрением, а другого (например, собаки) — обонянием. Особенностью сенсорной организации человека является то, что она складывается прижизненно. Исследования психологов показывают: сенсорное развитие — результат длительного жизненного пути личности. Отсюда следует: чувствительность — потенциальное свойство человека. Реализация его зависит от обстоятельств жизни и тех усилий, которые приложит человек к их развитию. Рассмотрим некоторые факты, подтверждающие это положение.

Б. Г. Ананьев пишет, что между детьми не обнаруживается значительных различий в уровне чувствительности одного и того же анализатора. У взрослых эти различия выражены уже отчетливо. Наблюдения показали повышенную чувствительность к цвету у сталеваров, определяющих ход технологического процесса во время плавки по яркости и насыщенности цвета металла. Рабочие, связанные с окраской ткани, различают 30—40 оттенков черного цвета, тогда как обычно человек способен различить 2—3 оттенка. У врачей-терапевтов хорошо развито различение шумов. Таким образом, деятельность способствует развитию значимых для данной профессии видов чувствительности. Экспериментальные исследования показали возможность увеличить чувствительность к различению в десятки раз.

Формирование социально значимой личности может протекать на крайне ограниченной сенсорной основе, даже при потере двух ведущих дистантных рецепций — зрения и слуха. Тактильная, вибрационная и обонятельная чувствительности становятся в этих условиях ведущими в развитии личности. Пример слепоглухонемой *О. И. Скороходовой* — крупного ученого-психолога — убедительное свидетельство того, каких высот творческой активности может достигнуть индивид, опираясь в своем развитии на «неведущие» у других людей модальности¹.

Личность и ведущая чувствительность. Рассмотренные факты позволяют сделать вывод, что более низкие пороги чувствительности в одной модальности и более высокие — в другой, выделение ведущей модальности (вида чувствительности) характе-

¹ См.: Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., Педагогика, 1972.

ризуют индивидуальные особенности человека. Они формируются в деятельности и, в свою очередь, определяют ее успешное выполнение. Новорожденные имеют примерно одинаковый уровень чувствительности. Отсюда понятна та роль, которую играет в развитии чувствительности жизненный путь личности. Однако было бы упрощением думать, что развитие ядра корковых зон анализатора не лимитирует индивидуально уровни чувствительности.

Анатомо-физиологические предпосылки развития уровней чувствительности связывают сенсорную организацию личности с задатками специальных способностей, таких, как способность к музыке, живописи и др. Известно, что есть люди, обладающие с детства абсолютным музыкальным слухом. Экспериментально показано, что абсолютная звукочастотная различительная чувствительность может быть воспитана в результате специально организованных упражнений. Соотнося оба эти факта, можно понять те задачи, которые возникают перед школой.

С одной стороны, для всестороннего развития личности необходимо целенаправленное воспитание различных систем чувствительности каждого ученика. Этому способствуют многие предметы, важнейшее место среди которых занимают пение, рисование, труд, физкультура. Через развитие органов чувств происходит приобщение человека к эстетическим ценностям, развиваются дремлющие эстетические потребности личности. «Лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа,— писал К. Маркс,— развивается, а частью и впервые порождается, богатство субъективной *человеческой* чувственности: музыкальное ухо, чувствующий красоту формы глаз,— короче говоря, такие *чувства*, которые способны к человеческим наслаждениям и которые утверждают себя как *человеческие* сущностные силы»¹. Наблюдения давно позволили философам сделать вывод, что животные видят и слышат, но только человек испытывает *потребность* видеть и слышать.

С другой стороны, перед школой возникает задача отбирать детей с выраженными задатками. С такими детьми необходима более глубокая работа, направленная на приобщение их к творческой деятельности через школьные кружки, а в дальнейшем — через специальные художественные школы, спортивные общества и т. д.

В трудовой деятельности человека большое значение имеет выделение *ведущей* афферентации в системе дистантных рецепторов: зрительного, слухового, обонятельного, а также контактных: осязания и вкуса. Высокое развитие чувствительности необходимо в любом труде. Так, высокое развитие кинестетической и тактильной чувствительности значительно облегчает физиче-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., Госполитиздат, 1956, с. 593.

ский труд, делая движения более точными, рассчитанными и менее напряженными. Эта же чувствительность является основой творческой деятельности в массе других профессий.

Формирование системы чувствительности. Условия трудовой деятельности приводят к тому, что у человека складывается система чувствительности с выделением ведущего анализатора.

В системе дистантной рецепции человека ведущим рецептором обычно выступает зрение. Его преимущественное развитие тормозит проявление высоких уровней чувствительности в других дистантных рецепторах. Однако необычные условия жизни могут перестроить соотношение в дистантной системе чувствительности. Интересный факт приводит П. Вершигора в книге «Люди с чистой совестью». Несколько партизан присоединились к отряду Ковпака на Западной Украине. Среди них были люди, которые, скрываясь от фашистов, прожили на оккупированной территории более двух лет, прячась в стогах сена. Они выходили только ночью. Оказалось, что у них было очень сильно развито обоняние и они легко ориентировались на местности по запаху.

Система дистантных рецепторов не существует изолированно от других систем чувствительности. Она обслуживает организм и направлена на взаимодействие с другими системами чувствительности. Особенно ясно взаимодействие дистантной и контактной рецепции прослеживается в пространственной ориентации.

На большом экспериментальном материале, собранном американским психологом *Г. Виткиным*, показано, что ориентация тела в пространстве может осуществляться либо на основе статической (гравитационной) чувствительности — с позиции, которую занимает наше тело относительно Земли, либо на основе зрения — по расположению окружающих предметов относительно друг друга и оси зрения.

Это прижизненно складывающийся тип сенсорной ориентации в пространстве. Его возникновение зависит от характера воспитания. Дети, которых *стимулировали к самостоятельности* в раннем детстве, ориентируются в пространстве на основе *гравитационного* чувства. Дети, которых *лишали активности*, чересчур опекали, ориентируются *зрительно*. Следует подчеркнуть, что различные типы пространственной ориентации оказывают влияние на чувственное познание в целом. Испытуемые, опирающиеся на гравитационную чувствительность, значительно лучше справляются с заданиями на выделение фигуры из фона, на выделение из контекста существенных элементов, но эти различия в сенсорной организации не влияют на общее умственное развитие, на решение математических задач, понимание словесных текстов.

Собранные факты показывают не только зависимость развития некоторых сторон интеллекта от сенсорной организации личности, но и влияние этого фактора на поведения. Индивид

с ориентацией на гравитационное поле показывает большую независимость от окружающего, меньшую внушаемость.

Важной системой в сенсорной ориентации личности является комплекс кинестетических анализаторов. М. М. Кольцова выдвинула идею единства и взаимосвязи всех проявлений двигательного анализатора, начиная от простых моторных компонентов и кончая кинестезией речи. В период становления речи ограничение движений приводит к прекращению лепета и повторения слогов. Ритм речи согласуется с ритмом телесных движений, которые совершает ребенок. Экспериментально показано: если ребенок начал выкрикивать слоги в ритме 15 в минуту, а прыжки у него получаются в ритме 40 в минуту, то и ритм выкрикивания слогов ускоряется до 40 в минуту. И наоборот, если прыжки оказались в более медленном ритме, чем произнесение слогов, то последние соответственно замедляются.

Результаты, полученные М. М. Кольцовой, совпадают с теми экспериментальными данными, которые показывают связь ритма, темпа и громкости речи с темпераментом. Таким образом, в сенсорной организации личности ритм анализаторных систем синхронизируется с особенностями типа нервной системы на основе жизненного опыта. Складывается *сенсомоторное единство личности*, определяющее отдельные стороны ее поведения.

Органические ощущения во взаимодействии с кинестезией и дистантной рецепцией образуют еще один жизненно важный для личности комплекс чувствительности. Основу этой системы составляют органические ощущения и ощущения схемы тела (соразмерности его частей). Ощущения здоровья, силы создают у человека бодрость, уверенность в себе, стимулируют активную деятельность. Болезненные ощущения, связанные с понижением тонуса жизнедеятельности, могут породить апатию, безразличие, озлобленность. Сочетание болезненных ощущений с мнительностью создают ипохондрические натуры, помыслы которых направлены на анализ своего здоровья.

В подростковом возрасте формируются половые ощущения. Советская психология показала, что половое созревание не является основным содержанием тех психических явлений, которые происходят в этом возрасте. Однако нельзя не учитывать и того, что именно в этот период мальчик начинает ощущать себя юношей и мужчиной, а девочка — девушкой и женщиной. Этот период связан с появлением необычных ощущений и специфического восприятия лиц иного пола, с перестройкой отношений между мальчиками и девочками. В системе чувствительности формируются *эrogenные* (от греч. Egos) *зоны*, в восприятии личности другого пола выделяются эrogenные признаки. В этот период особенно остро встает вопрос о половом воспитании личности.

Итак, в ходе жизни человека складываются определенные системы чувствительности. Они оказывают влияние на потреб-

ности и устойчивость интересов, познавательную деятельность и поведение.

Чувствительность и тип высшей нервной деятельности. Более низкие абсолютные и различительные пороги в одном виде чувствительности, более высокие — в другом, выделение ведущей афферентации, образование систем чувствительности — все это характеризует индивидуальные особенности человека, проявляющиеся в сенсорной организации личности. Но, отмечая эти особенности, нельзя думать, что сенсорная система не имеет свойств, общих для всех анализаторов данного индивида. Единство коры мозга предполагает такие особенности чувствительности, которые будут общими во всех анализаторных системах. К ним принадлежат относительная скорость развития нервных процессов, длительность последствия, сила реакции (сенсорной, моторной, вегетативной). Сюда же относится яркость эмоционального тона ощущений.

В основу выделения типов И. П. Павлов положил особенности процессов возбуждения и торможения: по *силе, подвижности и уравновешенности*. Индивидуальная скорость возникновения ощущений, яркость и устойчивость последовательного образа, сила реакции являются производными от особенностей нервных процессов, характеризующих тип высшей нервной деятельности. Эти параметры ощущений оказались надежными показателями типа в экспериментальных исследованиях. Так, в исследованиях школы Б. М. Теплова показано, что слабый тип (меланхолический темперамент) обладает высокими показателями по точности различения раздражителей.

Подобные факты позволяют думать, что эти свойства чувствительности связаны с типами нервной системы.

ЛИТЕРАТУРА

- Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. — Полн. собр. соч., т. 18.
Ленин В. И. Философские тетради. — Полн. собр. соч., т. 29.
Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Изд-во ЛГУ, 1961.
Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В. Осознание в процессе познания и труда. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
Кравков С. В. Очерк общей психофизиологии органов чувств. М. — Л., Изд-во АН СССР, 1946.
Леонтьев А. Н. Проблема возникновения ощущения. — В кн.: Проблемы развития психики. 3-е изд. Изд-во МГУ, 1972.
Ломов Б. Ф. Человек и техника: Очерки инженерной психологии. Изд-во ЛГУ, 1963.
Мили Дж., Мили М. Чувства животных и человека (пер. с англ.). М., Мир, 1966.

ВОСПРИЯТИЕ И НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ

§ 1. ПОНЯТИЕ О ВОСПРИЯТИИ

Общая характеристика восприятия. Знания об окружающем мире при непосредственном контакте с ним мы получаем не только через ощущения, но и через восприятия. Обе эти формы отражения представляют звенья единого процесса чувственного познания. Они неразрывно взаимосвязаны, но каждая имеет и свои отличительные особенности. Если в результате ощущения человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предмета (что-то холодное прикоснулось ко мне, что-то скользкое проползло по ноге, что-то яркое блеснуло впереди), то восприятие дает целостный образ предмета или явления (светлый, просторный класс, играющий малыш).

Восприятие — это отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

Восприятие предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ощущениями, но не может быть сведено к их сумме. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых, в свою очередь, зависит от связей и отношений между качествами, свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления.

Описывая Полтавский бой, А. С. Пушкин рисует грандиозную баталию:

В огне, под градом раскаленным,
Стеной живою отраженным,
Над падшим строем свежий строй
Штыки смыкает. Тяжкой тучей
Отряды конницы летучей,
Браздами, саблями звуча,
Сшибаясь, рубятся с плеча.
Бросая груды тел на гряду,
Шары чугунные повсюду
Меж ними прыгают, разят,
Прах роют и в крови шипят.
Швед, русский — колет, рубит, режет.
Бой барабанный, клики, скрежет,
Гром пушек, топот, ржанье, стон,
И смерть и ад со всех сторон.

Совокупность отдельных проявлений боя в их взаимосвязи и взаимоотношениях создает восприятие целостной картины ожесточенного сражения.

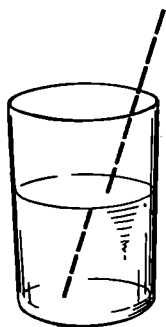


Рис 14. Иллюзия. Кажущееся смещение прямой.

Прodelайте опыт, предложенный при изучении ощущений. На ладонь товарища, предварительно закрывшего глаза, положите небольшой предмет. У испытуемого возникают образы ощущения, отражающие лишь отдельные свойства предмета. Целостное опознание того же предмета через ощупывание затруднений не вызывает. Это — образ восприятия. В нем отражается система взаимосвязанных ощущений: *осязательных, моторных, кожных, температурных*.

Без ощущений невозможно восприятие. Однако, кроме ощущений, восприятие включает прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. Воспринимаемый предмет, например новый вариант электронно-вычислительной машины, соотносится с различными подобными, но уже знакомыми предметами.

Процесс восприятия протекает в связи с другими психическими процессами личности: мышлением (мы осознаем то, что перед нами находится), речью (называем предмет восприятия), чувствами (определенным образом относимся к тому, что воспринимаем), волей (в той или иной степени произвольно организуем процесс восприятия).

В результате воздействия определенных предметов и явлений окружающего мира на наши органы чувств формируется *предметность* восприятия. Наглядный образ восприятия относится к определенному предмету внешнего мира. Это соотношение является основой ориентировочной функции нашего поведения и деятельности. Полнота и точность восприятия зависят от общественной практики и опыта людей, накопленных знаний о признаках и свойствах предметов. В своей познавательной деятельности человек приобретает знания, уточняет их, расширяет, сверяет свои знания с теми, которые известны обществу.

Практика, являясь источником знаний человека, в то же время вносит свои поправки в приобретаемые знания. Рассмотрим простой пример. Если в стакан с водой опустить палочку то на стыке двух сред возникает искаженное восприятие ее: палочка нам кажется смещенной в другой среде (рис. 14). Простая практическая проверка снимает эту иллюзию. Возникший образ восприятия приводится в соответствие со свойствами предмета восприятия.

На уроках химии ученик приобретает знания о свойствах различных химических элементов: узнает об удельном весе каждого из них, о валентности, цвете, структуре, запахе и других свойствах. Все эти сведения об отдельных химических свойствах синтезируются в целостное знание и обуславливают целостное восприятие химического элемента в совокупности присущих ему

свойств. Следовательно, восприятие характеризуется *целостностью*.

Каждая часть, входящая в образ восприятия, приобретает значение лишь при соотнесении ее с целым и определяется им (рис. 15). Сам образ восприятия также зависит от особенностей составляющих его частей. Так, при восприятии нового учебного материала школьник следит за содержанием речи учителя. Для осмысленного целостного восприятия материала ученику важно уловить соотношение между словами, фразами. Целостное восприятие ответа учащегося тоже возникает после того, как он выразил свои знания в речи. И объяснение учителя, и ответ ученика имеют определенное смысловое значение, которое не может быть присуще отдельным звукам или словам, составляющим их речь.

Воспринимая предмет, мы осмысливаем его как единое целое, имеющее определенную структуру. Рассматривая рис. 15, мы воспринимаем не систему четырех отрезков прямых линий или определенную совокупность штрихов, кружков, а видим сразу же квадрат, окружность, треугольник. При разговоре по телефону некоторые звуки мы слышим нечетко, но понимаем смысл разговора. В обычной разговорной речи не всегда произносятся все звуки слов, некоторые из них «проглатываются». И все же случается, что недосказанные фразы обобщаются и воспринимаются нами как законченная мысль.

Так на основе имеющегося опыта, знаний человек объединяет отдельные элементы в процессе восприятия в целостный образ, придает им определенную структурную оформленность.

Гештальтпсихологи объясняют целостность восприятия не свойствами объективной целостности предметов и явлений, а внутренними свойствами «духа», его изначальными целостными структурами. Они утверждают, что в акте восприятия совершается своеобразное формообразование, придается целостность и структурность отражаемым предметам. Они считают целостность только субъективным качеством, возникающим в отражательной деятельности. С точки зрения гештальтпсихологии в процессе восприятия хаотичность, беспорядочность мира преобразуется в определенные структуры, заключается в опреде-

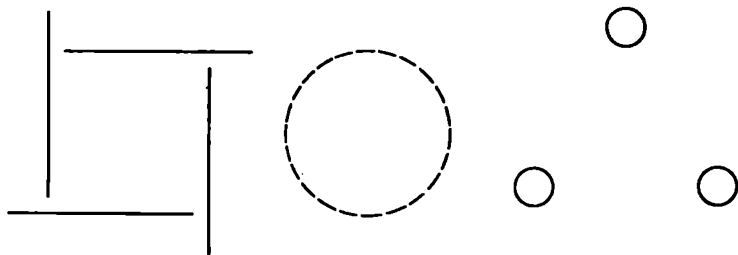


Рис. 15. Целостность восприятия.

ленные формы, в результате чего предметы и выступают как целые.

«Восприятие — это реконструкция мира», — утверждают гештальтпсихологи. Эта теория трактует восприятие как спонтанный, т. е. сам по себе возникающий процесс, и фактически устраняет существование ощущений как перцептивного отражения отдельных качеств и свойств предметов и явлений окружающего нас объективного мира.

Виды восприятия. Восприятие различается по видам в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора в отражательной деятельности.

Можно говорить о *зрительном* восприятии (рассматривание картины, скульптуры, выставки), о *слуховом* восприятии (слушание рассказа, вокального или инструментального концерта), об *осозательном* восприятии (отражение предмета, его основных частей путем ощупывания).

Любое восприятие определено деятельностью перцептивной системы, т. е. не одного, а *нескольких* анализаторов. Значение их может быть неравнозначно: какой-то из анализаторов является ведущим, другие дополняют восприятие предмета или явления. Так, при слушании учителя ведущим является слуховой анализатор. Однако одновременно ученик видит учителя, следит за его работой на классной доске, пользуется дидактическим материалом, записывает выводы в тетради, рассматривает необходимые схемы в учебнике. В этом случае при ведущей роли слухового анализатора мобилизуется деятельность зрительного, двигательного, кожного, кинестезического и других анализаторов и психическая деятельность будет по преимуществу слуховым восприятием.

Наблюдаются проявления *сложных* видов восприятия, если одинаково интенсивно мобилизуются несколько различных анализаторов. Так, во время телевизионного урока или демонстрации учебных кинофильмов у школьников возникает зрительно-слуховое восприятие. При выполнении упражнений на уроках физкультуры часто возникают сложные двигательно-зрительные восприятия. Разучивание музыкальных этюдов предполагает формирование слухо-двигательных восприятий.

В сложных видах восприятия важнейшая роль принадлежит моторике. Например, при рассматривании предметов глаз совершает множество движений; при осязательном восприятии ведущим становятся движения рук.

Восприятие различается по видам также и в зависимости от воспринимаемого объекта. Говорят о восприятии пространства, времени, движений, предмета, речи, музыки, восприятии человека человеком.

Физиологические основы восприятия. Физиологической основой восприятия является комплексная деятельность системы анализаторов. Первичный анализ, который совершается в ре-

цепторах, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью мозговых звеньев анализаторов.

Взаимодействие системы анализаторов может быть результатом воздействия сложного раздражителя одной модальности. Например, восприятие человеческой речи, вокального или инструментального произведения происходит вследствие воздействия комплекса слуховых сигналов, выступающих как единый сложный раздражитель слуховой модальности. В этом случае в основе восприятия лежат внутрианализаторные нервные связи.

В восприятии отражаются предметы окружающего мира в совокупности различных свойств и частей. Взаимодействие системы анализаторов может возникнуть вследствие воздействия комплекса раздражителей различных анализаторов: зрительных, слуховых, моторных, осязательных.

При восприятии лекции студент видит преподавателя, слышит его речь, записывает основное содержание лекции. Комплекс действующих раздражителей вызывает возбуждение в зрительных, слуховых, двигательных рецепторах. Возникшее возбуждение передается в мозговые корковые центры. В результате образуются сложные системы временных нервных связей, определяющие целостность восприятия. В этом случае в основе восприятия лежат межанализаторные нервные связи, обуславливающие целостность отражательной деятельности.

Восприятие любого нового предмета совершается на основе имеющихся у человека опыта, знаний. Поэтому в процессе восприятия происходит оживление некоторых ранее выработанных временных связей. Вследствие этого образуются сложные интегративные нервные процессы, в которые входит возбуждение от действующих комплексных раздражителей и оживление временных нервных связей, выработанных в прошлом опыте.

Всякий предмет или явление воспринимается человеком в определенном соотношении частей. В некоторых случаях значимыми оказываются не столько сами составные части, сколько отношения, в которых они находятся между собой. Так, при восприятии примеров на переместительное и сочетательное свойства сложения значимыми оказываются не столько количественные величины слагаемых, сколько определенные зависимости между всеми компонентами действия. Песня, романс, ария воспринимаются как знакомые независимо от вокальных способностей исполнителя, если верно сохранены гармонические отношения между звуками.

Физиологической основой рассмотренных фактов является установленный И. П. Павловым «рефлекс на отношение». Павлов экспериментально показал, что при восприятии определенных явлений сигнальное значение имеют не столько сами раздражители, сколько особенности отношений между ними и поэтому рефлекс вырабатывается в большей мере на отношение между раздражителями.

Исследование особенностей афферентного аппарата условного рефлекса и физиологии активности (*П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн*) показывает, что в результате ориентировочно-исследовательской настройки формируются перцептивные образы, которые, становясь акцепторами (ожидаемыми результатами) действий, обуславливают обратную афферентацию и регулируют протекание исполнительной деятельности.

Важную функцию в процессе восприятия человека выполняет вторая сигнальная система. Она же определяет содержание человеческого восприятия. Благодаря речевому мышлению восприятие человека отличается от восприятия животных. Мышление включается в акт восприятия, речью обозначается предмет восприятия. Вторая сигнальная система делает воспринимаемый предмет словесным сигналом, определяет понимание первосигнальных раздражителей, придает восприятию человека произвольный характер, связывает восприятие с активностью личности.

В психологии известны опыты по восприятию одного и того же портрета человека двумя равноценными группами испытуемых. Одной группе говорилось, что перед ними портрет преступника. Другой, что это активный руководитель передового начинания. Требовалось дополнить восприятие возможными чертами личности. Это задание каждой из групп испытуемых выполнялось как осмысление воспринимаемого портрета в активно заданной речевой позиции. Испытуемые одной из групп находили в воспринимаемом портрете зримые черты преступной личности. В характеристиках этого же портрета другой группы приводились яркие черты прогрессивного деятеля.

Таким образом, физиологической основой восприятия является условнорефлекторная деятельность внутрианализаторного и межуанализаторного комплекса нервных связей, обуславливающих целостность и предметность отражаемых явлений. Вторая сигнальная система способствует осознанности и осмысленности отражаемых предметов и регулирует процесс формирования образов человеческого восприятия.

Восприятие и действие. Современные психофизиологические исследования показывают, что в акте восприятия начинается управление действием. Сенсомоторные процессы осведомляют об особенностях воздействующих предметов.

Во всех видах восприятия моторный компонент способствует вычленению объекта из окружающего фона. Так, зрительное восприятие связано со зрительно-моторной координацией, слуховое восприятие начинается с фиксации раздражителя путем обращения слухового анализатора к источнику звука, а осязание определяется слаженностью тактильно-моторных анализаторов.

И. М. Сеченов отмечал, что сенсорный и двигательный аппараты в процессе приобретения опыта соединяются в единую отражательную систему.

Советские исследователи показали огромную роль моторных компонентов в зрительном восприятии. Глаз в процессе зрения совершает своеобразные движения поиска объекта. При рассматривании различных предметов можно зафиксировать многочисленные и очень сложные движения. Исследования показали, что характер движений зависит от степени осведомленности, сложности, значимости рассматриваемого предмета для личности.

Изучение объективных закономерностей самого процесса зрительной деятельности, приводящей к формированию зрительного образа, обнаружило различные уровни перцептивного действия. *На начальной стадии* формирования перцептивного образа отмечено развернутое взаимодействие ориентировочно-исследовательских, познавательных и исполнительных действий. Хорошо известны записи движений глаз при рассматривании предмета; например, запись движений глаза наблюдателя, рассматривающего головку Нефертити. *На высоких стадиях* развития восприятия взаимоотношение основных компонентов действий происходит неявно, а преобразование зрительного образа совершается в соответствии с поставленной задачей. Это является основой протекания образного мышления.

Генетический подход к изучению роли моторных компонентов в восприятии убедительно показывает, что восприятие можно развивать. Системой перцептивных действий, составляющих восприятие, можно овладеть только в процессе целенаправленной практической деятельности.

§ 2. СВОЙСТВА ВОСПРИЯТИЯ

Избирательность восприятия. Предметы и явления действуют на человека в таком многообразии, что он не может все их воспринимать и на них реагировать одновременно. Из огромного числа воздействий лишь некоторые мы выделяем с большой отчетливостью и осознанностью. Эта особенность характеризует избирательность восприятия. В избирательности раскрывается активность процесса восприятия как проявление отражательной деятельности личности.

Избирательность восприятия зависит от интересов, установок, потребностей личности. Восприятие спектакля будет различным в зависимости от различных установок личности: смотреть и слушать спектакль или смотреть и слушать какого-либо знаменитого артиста в одной из ролей этого спектакля. Отношение человека к воспринимаемому определяет организацию и протекание процесса восприятия.

Или другой пример. Для решения возникшего вопроса нужны Анна или Петр. Вы заглядываете в одну, другую, третью комнаты и говорите, что там никого нет, хотя в каждом помещении находятся другие люди. В восприятии фиксируется невозможность удовлетворить возникшую потребность.

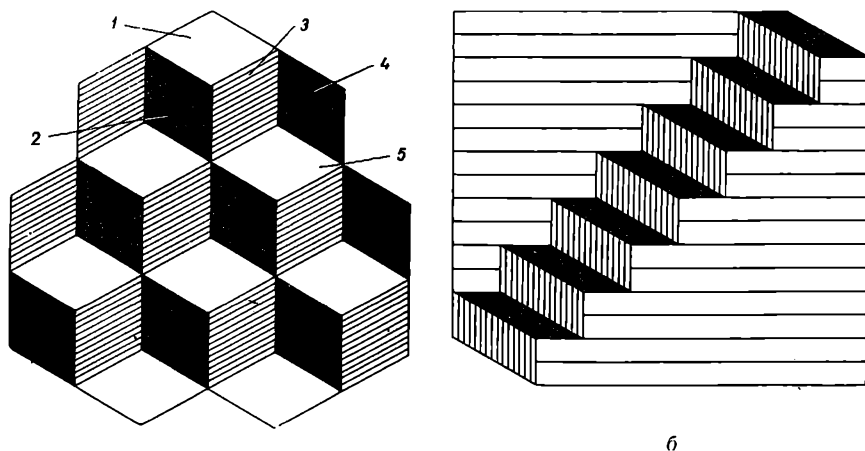


Рис. 16 а, б, в. Предмет и фон восприятия.

Контур предметов в восприятии. Некоторые работы И. М. Сеченова, исследования Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева показали, что первоначальной и общей возможностью восприятий является выделение контура предмета. И лишь после того, как удастся выделить контур изображения из фона, начинается различение формы, пропорций, отдельных деталей предмета. Выделение предмета из общего фона составляет необходимое условие отчетливого восприятия.

Предмет и фон в восприятии. При проведении фронтального опроса учитель поочередно вызывает для ответа нескольких учеников. В каждый момент наиболее отчетливо в восприятии учителя и учащихся выступает ответ одного из опрашиваемых. Содержание и форма ответа, поведение вызванного ученика являются предметом восприятия. Деятельность остальных учащихся (их реакции, поднятие рук и т. д.) перестает быть предметом восприятия и становится фоном восприятия. Следующий вызванный ученик, ранее входивший в фон восприятия, становится предметом восприятия. В центре восприятия класса оказываются его знания, умение их передать.

Предмет и фон восприятия *динамичны*. То, что было предметом восприятия, может за ненадобностью или по завершении работы слиться с фоном. Что-то из фона на какое-то время может стать предметом восприятия. Динамичность соотношения предмета и фона объясняется переключением внимания с одного объекта на другой, что обусловлено перемещением очага оптимальной возбудимости по коре больших полушарий головного мозга.

Особенности психологической закономерности — выделение предмета из фона восприятия и динамичность взаимоотноше-



~ 8

ний — хорошо видны в так называемых двойственных изображениях (рис. 16 а, б, в).

В зависимости от выделяемого контура предмета восприятие будет разным. Если в кубик связать грани 1, 2, 3, то будут восприниматься шесть кубиков. Объединение граней 3, 4, 5 определит восприятие семи кубиков (рис. 16, а).

Лестница Шредера (рис. 16, б) — пример тройственного изображения. Если смотреть от левого нижнего угла вверх по диагонали, видна лестница. Если начинать рассматривать это изображение от правого верхнего угла вниз по диагонали, то создается восприятие нависающего карниза. Если пробежать глазами по диагонали слева

направо и обратно, то возникает восприятие серой полосы бумаги, сложенной гармошкой.

Рассматривая двойственное изображение женщины, можно воспринять ее и как молодую, со вздернутым носиком, и как пожилую (рис. 16, в).

Особенности соотношения предмета и фона учитываются при выборе формы, окраски, буквенного шрифта для указателей уличных переходов, транспортных знаков. Стрелочники, рабочие-путейцы, рабочие-дорожники, производя работы на линии, поверх одежды надевают специальные оранжевые жилеты. В природе редко встречается оранжевый цвет, поэтому человек в оранжевой одежде отчетливо выделяется на фоне земли, снега, асфальта.

Контрастность, необычность предметов позволяет быстро выделить их из фона. Делая выводы, учитель подчеркивает их значение выразительной интонацией. В учебниках наиболее важные места подчеркиваются или печатаются особым шрифтом. Оценки, выставленные красными чернилами, заметнее на фоне вычислений ученика. Разговоры отдельных учащихся моментально обнаруживаются при общей тишине в классе и плохо слышны, если на уроке стоит гул. Выделению предмета из ряда однородных предметов, составляющих фон, помогают цветные мелки, отдельное, предварительное рассматривание какой-то части сложной картины, чертежа (рис. 17), схемы.

Обведение контуров воспринимаемого предмета также организует восприятие. Наглядное пособие, в котором предмет четко расчленен и отдельные его части подчеркнуты, способствует наилучшему восприятию.

Для выделения предмета из фона имеют значение и те за-

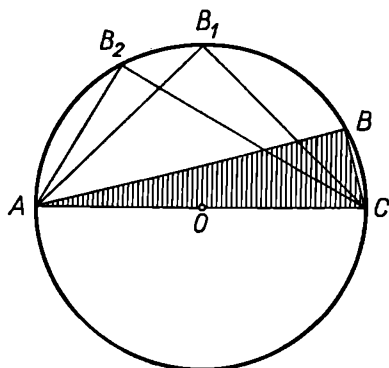


Рис. 17. Значение выделения контура предмета для восприятия.

Чтобы студент смог сделать психологический анализ методов которыми пользовался учитель для привлечения и поддержания внимания учащихся на уроке, важны предварительные знания психологических особенностей внимания и приемов его воспитания. При организации учебного процесса на уроке могут встретиться также случаи, когда специальное выделение объекта из фона мешает продуктивной деятельности учащихся. Например, при выполнении школьниками самостоятельных лабораторных и контрольных работ излишними являются громкие замечания учителя, относящиеся лишь к отдельным ученикам.

Апперцепция. Содержание и характер протекания восприятия зависят от установок отдельных людей, различия в их опыте, интересах, общей направленности личности. Известно, что восприятие рисунка, мелодии, кинокартины у разных людей отличается своеобразием. Бывают случаи, когда человек воспринимает не то, что есть, а то, что ему хочется.

Зависимость содержания и направленности восприятия от опыта человека, его интересов, отношения к жизни, установок, богатства знаний называется *апперцепцией*. Апперцепция — одно из важнейших свойств восприятия. Воспринимает не сам по себе глаз, не изолированное ухо слышит звук, не обособленный язык различает вкусовые качества. Все виды восприятия осуществляются конкретным, живым человеком. В восприятии всегда проявляются особенности действующего, познающего человека, обнаруживаются его желания, интересы, чувства и определенное отношение к предмету восприятия.

В одном из воспоминаний актера Ю. М. Юрьева (Записки. М., 1941, т. 1, с. 178) ярко обнаруживается влияние прошлого опыта зрителей на восприятие игры известного итальянского трагика Эрнесто Росси, толковавшего очень своеобразно роль короля Лира: «Публика насторожилась и ждет появления короля, и короля величественного, спокойного, гордо шествующего

дачи, которые ставит перед собой человек. Только при правильно и четко поставленных задачах восприятие учащихся будет соответствовать целям урока.

Легче выделить предмет восприятия из фона, если предварительно ознакомиться с предметом. Чтобы учащиеся могли самостоятельно разобраться в особенностях композиции конкретного литературного произведения, например рассказа А. Н. Толстого «Русский характер», полезно перед этим ознакомиться их с различными приемами композиции

к своему трону... И вдруг, совершенно неожиданно для всех под звуки фанфар выходит... выбегает Лир, постукивая на ходу широким мечом, как посохом, и в каком-то нервном возбуждении, порывисто посылая по сторонам воздушные поцелуи, быстрыми, но неверными шагами поднимается по ступеням трона. И перед нами старец, весь поросший сединой, развевающейся в беспорядке. Всех ошеломил такой выход. Он явился полной неожиданностью и никак не вязался с образом, ранее сложившимся».

Апперцепция придает активный характер восприятию личности. Воспринимая предметы, человек выражает определенное отношение к ним. Например, отношение студентов к восприятию методических знаний различно до и после прохождения практики в школе. Во время практики резко повышается активность, заинтересованность студентов в изучении различных средств наглядности, глубже осмысливается необходимость знания различных приемов и методов ведения урока.

Восприятие протекает успешнее и полнее только при соответствующей апперцепции. В педагогическом процессе учителю важно учитывать опыт и знания ученика, направленность его интересов, наличие или отсутствие установок на восприятие. Формирование системы знаний, обогащение опыта, воспитание интересов, убеждений, потребностей, навыков и привычек морального поведения будут способствовать более содержательному восприятию действительности.

Осмысленность и обобщенность восприятия. Восприятие — это не только чувственный образ, но и осознание выделенного объекта. Человек воспринимает предметы, имеющие для него определенное значение. Благодаря осмысливанию сущности и назначения предметов становятся возможными целенаправленное их использование, практическая деятельность с ними. Осмысленность восприятия достигается пониманием сущности предметов, т. е. мыслительной деятельностью человека в процессе восприятия.

Воспринимая предмет, мы можем точно назвать его или сказать, что он нам напоминает. Так, при восприятии новых предметов человек стремится не только понять, что перед ним находится, но и относит предмет восприятия к определенной группе известных ему предметов.

Отражение любого единичного случая как особого проявления общего представляет собой обобщенность восприятия. Определенная степень обобщенности есть в каждом акте восприятия.

Всякое явление в процессе восприятия мы понимаем, осмысливаем с точки зрения уже имеющихся знаний, накопленного опыта. Это дает возможность включить новое знание в систему ранее сформированных. Например, знание основных свойств растений семейства сложноцветных дает учащемуся возможность



Рис. 18 Что нарисовано?

простую или махровую, крупную или карликовую астры отнести в момент восприятия к одному из этих семейств.

Степень обобщенности восприятия зависит от особенностей имеющих у человека понятий, т. е. от уровня и объема знаний. Например, воспринимаемый ярко-красный цветок осознается или как астра, или как представитель семейства сложноцветных. Нарисованная на доске или сделанная из картона геометрическая фигура осмысливается как призма или как частный случай геометрического призматического тела.

Восприятие может сопровождаться словом. То, что мы воспринимаем, может быть названо (вслух, про себя): «Это — модель двухступенчатой ракеты», «Это — схема последовательного включения приборов в электрическую цепь». Называние предмета повышает степень обобщенности восприятия. Осмысленность и обобщенность хорошо обнаруживаются при восприятии незавершенных рисунков (рис. 18).

Связи первой сигнальной системы, которые определяют имеющиеся у нас представления, оживляются при назывании. Незавершенность рисунка восполняется нашим опытом, знаниями. В восприятие включается понимание, осмысливание.

Таким образом, уже в акте восприятия всякий предмет приобретает определенное обобщенное значение, выступает в определенном отношении к другим предметам. Обобщенность является высшим проявлением осознанности человеческого восприятия. В акте восприятия обнаруживается единство чувственных и логических элементов, проявляется взаимосвязь сенсорной и мыслительной деятельности личности.

Константность восприятия. *Под константностью понимается относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности.* Висящая на стене картина воспринимается нами одинаковой по величине при нашем передвижении по комнате. Стоящий на окне аквариум с рыбками воспринимается нами одинаковым по величине, по форме на расстоянии в 50 см и в 10 м, смотрим ли мы на него прямо, сбоку или сверху. Хотя изображение на сетчатке глаза при изменении угла зрения будет различным (в виде трапеции, прямоугольника или парал-

лелограмма), воспринимать аквариум для рыб мы будем в виде прямого параллелепипеда. Воспринимаемые нами форма и величина предмета остаются постоянными в соответствии с объективной формой и величиной самих предметов.

Как известно, устройство нашего глаза напоминает оптический прибор, в котором хрусталик является двояковыпуклой линзой. Роль экрана, на который проецируется изображение, выполняет сетчатка глаза. Если воспринимаемый предмет несколько удалить, то отображение его на сетчатке глаза уменьшается. Так происходит при зеркальном отображении. Особенность человеческого восприятия выражается в том, что при восприятии передвигающегося предмета отображаемый образ сохраняет одну и ту же, свойственную предмету величину. Это объясняется константностью восприятия. Константность восприятия величины имеет свои пределы. При большой удаленности предметов это свойство нарушается. Если вы стоите на мосту и смотрите на убегающие вдаль машины и удаляющихся людей, то воспринимаемые образы будут изменяться по величине.

Константность восприятия обнаруживается также при зрительном восприятии формы и цвета предметов. На уроке ботаники, например, ученики рассматривают демонстрационный материал, со своих мест наблюдают за проводимыми опытами. Каждый воспринимает один и тот же предмет под своим углом зрения. Однако образ предмета сохраняет постоянную форму.

Классная доска воспринимается черной, потолок — белым, а обложка тетради — синей и при ярком солнечном освещении, и при тусклом свете пасмурного утра, и вечером при электрическом освещении. Относительная неизменяемость видимого цвета сохраняется лишь при определенных условиях. При очень ярком цветном освещении константность цвета нарушается. Предметы приобретают цвет освещения. Вы видите, как меняется цвет костюма, краски лица актера в зависимости от сменяющих друг друга ярко-красного, фиолетового, зеленого и другого освещения. И трудно установить истинный цвет одежды, пока не загорятся белые светильники.

Константность восприятия объясняется опытом, приобретенным в процессе индивидуального развития личности, и имеет огромное практическое значение. Если бы восприятие не было константным, то при каждом шаге, повороте, движении, изменении освещения мы сталкивались бы с новыми предметами, переставали бы узнавать то, что было известно ранее.

§ 3. ВИДЫ ВОСПРИЯТИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОБЪЕКТА ОТРАЖЕНИЯ

Виды восприятия могут быть выделены не только по ведущему анализатору, но и в зависимости от объекта, который отражается в восприятии.

Все предметы и явления окружающего мира существуют в пространстве и во времени. Пространство и время — основные формы существования материи. «...Бытие вне времени,— замечал Ф. Энгельс,— есть такая же величайшая бессмыслица, как бытие вне пространства»¹.

Объективно существующие пространственно-временные отношения между предметами и явлениями отражаются восприятием.

В процессе восприятия пространства различают восприятие *величины, формы, объемности и удаленности* предметов.

Восприятие величины и формы предметов. При восприятии величины и формы предметов большое значение имеет изображение их на сетчатке глаза. Крупным предметам соответствует большее изображение, мелким — меньшее. Особенность строения человеческого глаза такова, что изображение предмета, находящегося на далеком расстоянии, будет меньшим, чем изображение равного ему предмета, расположенного близко от нас.

Наблюдения за деятельностью слепорожденных людей, прозревших после удачной операции, свидетельствуют, что правильность восприятия величины и формы предметов зависит не только от зрения. Прозревшие люди не сразу научаются лишь с помощью зрительного восприятия определять величину и форму предметов. Вначале они затрудняются отличить шар от круга, четырехугольный предмет от треугольника, не могут определить расстояние до предмета. Часто прозревшие люди пытаются безуспешно схватить отдаленные предметы, пока осязую не добьются до них. Лишь после определенной практики в комплексном сочетании зрения, ощупывания предметов и двигательных реакций прозревшие приобретают свободную ориентировку в пространстве.

Восприятие величины и формы предметов осуществляется, следовательно, при сложном сочетании зрительных, осязательных и мускульно-двигательных ощущений.

Восприятие объемности и удаленности предметов. При восприятии объемности или глубины предметов основную роль играет *бинокулярное* зрение (зрительное восприятие двумя глазами).

Монокулярное зрение (смотрение одним глазом) определяет правильную оценку расстояния в очень ограниченных пределах. Если смотреть одним глазом на нитку, натянутую на некотором расстоянии от нас, то трудно определить точно, впереди или позади нее падает бросаемый сверху маленький шарик. Если же смотреть двумя глазами, нам нетрудно будет правильно воспринять это же явление.

При бинокулярном зрении изображение предмета падает на *диспарантные*, т. е. на не вполне соответствующие точки сет-

¹ Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 20, с. 51.

чатки правого и левого глаза. Эти точки располагаются на несколько неодинаковом расстоянии от центральных ямок сетчатки (в одном глазу — справа от центральной ямки, в другом — слева от нее). Когда изображение падает на идентичные, т. е. вполне совпадающие точки сетчатки, оно воспринимается как плоское. Если диспаратность изображения предмета слишком велика, то изображение начинает двоиться. Так, если смотреть на вертикально висящий в нескольких метрах шнур и в то же время держать перед глазами карандаш, то увидим два карандаша. Переведя взор на карандаш, мы получаем восприятие двоящегося шнура.

Если же диспаратность не превышает определенной величины, возникает восприятие глубины.

Для восприятия глубины немалое значение имеют мускульно-двигательные ощущения, возникающие при сокращении и расслаблении глазных мышц. Медленное приближение пальца к носу вызывает заметные проприоцептивные ощущения как результат напряжения мышц глаза. Эти ощущения идут от мышц, сближающих (явление *конвергенции*) и разводящих (явление *дивергенции*) оси глаз, и от мышцы, изменяющей кривизну хрусталика (явление *аккомодации*).

При одновременном видении двумя глазами соответствующие возбуждения от правого и левого глаза интегрируются (объединяются) в мозговой части зрительного анализатора. Возникает впечатление объемности воспринимаемого предмета.

При удаленности предметов большое значение в восприятии пространства имеет взаиморасположение светотеней, которое зависит от расположения предметов. Человек подмечает эти особенности и научается, пользуясь светотенями, правильно определять положение предметов в пространстве.

В восприятии пространства, в частности в оценке расстояния, играют роль обонятельные и слуховые ощущения. По возникшему запаху можно, например, определить, что где-то недалеко находится столовая, по звуку шагов — распознать, далеко ли от вас идет человек.

Иллюзии восприятия пространственных свойств предмета. Иногда восприятие предметов бывает ошибочным. Ошибки (иллюзии) обнаруживаются в деятельности различных анализаторов. В большей мере известны зрительные иллюзии. Так, в белом платье женщина кажется полнее, чем в темной одежде. Ткань в горизонтальную полоску полнит фигуру, а в вертикальную — удлинняет. Зеркальная стена расширяет помещение, создает иллюзию простора.

Иллюзии имеют самые различные причины: выработанные жизненной практикой приемы зрительного восприятия, особенности зрительного анализатора, изменение условий восприятия, образное предвосхищение увиденного, различные дефекты зрения.

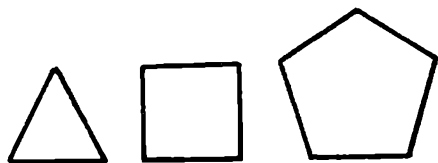


Рис. 19. Иллюзия неравенства сторон.

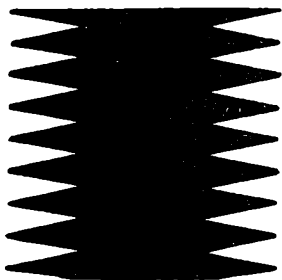


Рис. 20. Иллюзия переоценки вертикального изображения в сравнении с горизонтальным.



Рис. 21. Иллюзия восприятия величины предметов.

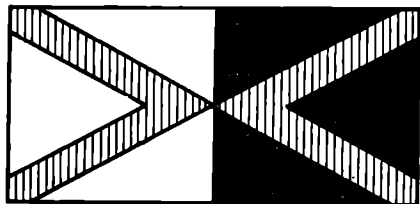


Рис. 22. Иллюзия контраста яркостей предмета и фона.

Окружающая обстановка, влияя на восприятие предмета, может стать источником зрительной иллюзии. Она вызвана психологическим законом контраста отношений предмета и фона.

Восприятие части фигуры определяется целостностью всей фигуры. При восприятии одинаковых составных частей в различных фигурах выступает иллюзия уподобления.

На рис. 19 все стороны, составляющие треугольник, квадрат и пятиугольник, равны между собой. Иллюзия неравенства сторон возникает из-за возрастания периметров и площадей этих фигур.

Специальные наблюдения показывают, что большинство людей преувеличивают вертикальные линии в сравнении с горизонтальными. На этой основе возникают иллюзии переоценки. На рис. 20 высота фигуры кажется больше ее ширины, хотя в действительности они равны. При нарушении законов перспективного изображения возникают иллюзии восприятия величины предметов. При рассмотрении рис. 21 кажется, что линия AC больше AB, в то время как обе линии равны между собой.

Существует множество иллюзий, обусловленных различием в яркости предмета и фона восприятия. На более темном фоне фигуры кажутся более светлыми, чем на менее темном (рис. 22).

Как бы сложна ни была иллюзия, кажущееся восприятие можно отличить от действительного. Практическая деятельность людей, сличение перцептивного отображения со знанием свойств предметов, углубление познавательной деятельности — все это уточняет образы восприятий.

Восприятие времени. *Восприятие времени — это отражение длительности и последовательности явлений или событий.* Благодаря восприятию времени отражаются изменения, происходящие в окружающем мире.

Физиологической основой процесса восприятия времени, как это экспериментально доказали И. П. Павлов и его последователи, являются условные рефлексы на время, которые постоянно вырабатываются у человека.

Временные промежутки определяются ритмическими процессами, происходящими в организме человека. Ритм в работе сердца, ритмическое дыхание, ритмический характер ежедневной жизни влияют на выработку рефлексов на время. Точному, непосредственному восприятию времени поддаются лишь короткие временные интервалы. Установлено, что наиболее точной оценке временных промежутков способствуют слуховые и двигательные ощущения. При восприятии времени обнаруживается склонность преувеличивать небольшие и преуменьшать большие промежутки времени.

Восприятие длительности времени зависит от содержания деятельности человека. Время, заполненное *интересными*, значимыми делами, течет *быстро*. Если же события неинтересные, *малозначительные*, время тянется *медленно*. Учащиеся не замечают, как «летит время» на уроке, когда они заняты активной умственной деятельностью. И, наоборот, урок «тянется» бесконечно, если не стимулируется активность учащихся.

На оценке времени сказывается также установка личности. Ожидание неприятных событий вызывает восприятие быстро текущего времени. При ожидании приятного кажется, что желанное событие долго не наступает.

При воспоминании прошлого наблюдается иная оценка времени. Время, *насыщенное в прошлом переживаниями*, деятельностью, вспоминается как более *продолжительное*, а длительные периоды жизни, наполненные малоинтересными и *однообразными* событиями, вспоминаются как *быстро* прошедшие.

Некоторый субъективизм в оценке времени зависит и от возраста человека: детям кажется, что время идет медленно, взрослые поражаются, как быстро оно летит.

Субъективизм в восприятии времени преодолевается опытом и практической деятельностью человека. Некоторые виды профессиональной деятельности вырабатывают умение очень точно оценивать промежутки времени. Так, опытный учитель без часов свободно ориентируется во времени на уроке и правильно оценивает временной промежуток в 45 минут.

Восприятие движения. *Восприятие движения — это отражение направления и скорости пространственного существования предметов.* Оно дает возможность людям и животным ориентироваться в относительных изменениях взаимоотношений и взаиморасположения предметов окружающей среды.

Знания о перемещении предметов человек получает, непосредственно воспринимая движение. В какую сторону направился ребенок, с какой скоростью прошел поезд можно установить, имея опыт пространственной ориентировки.

Восприятие движения может осуществляться также на основе умозаключений.

Например, о незначительных изменениях в скорости автомобиля судят, наблюдая за изменениями в показателях спидометра. Существуют позы бега, ходьбы, ползания, прыжка, по которым на основании личного опыта делают заключения о совершаемом движении.

Впечатление движения может возникнуть при отсутствии реального движения предмета, при фиксированном зоре. На пример, если через небольшие промежутки времени показывать ряд изображений, воспроизводящих этапы движения предмета, то складывается впечатление передвижения. Это явление получило название *стробоскопического* эффекта. На его основе осуществляется восприятие движения при просмотре кинофильмов. Исследования *В. П. Зинченко* показывают, что знания о движении предметов возникают как при *фиксированном* зоре, так и при *прослеживании* зором передвигающегося предмета.

Восприятие движения осуществляется зрительным, слуховым и кинестезическим анализаторами. Восприятию движения способствует осмысление изменений в окружающей среде на основе индивидуального опыта и знаний личности.

Восприятие человека человеком. В процессе общения каждый человек раскрывается как личность, как индивидуальность в совокупности возрастных, половых, конституционных, психологических особенностей, которые запечатлеваются в образах и понятиях взаимодействующих людей. В зависимости от задач совместной деятельности, обстановки общения, характерологических свойств окружающих, значимость каждой из особенностей личности может быть различной и отражаться своеобразно. В процессе коммуникативных отношений отражаются особенности внешнего облика людей, их манеры, привычки, речь, эмоциональные проявления, непосредственные реакции, действия и пр.

Сложные психические образования непрерывно перестраиваются в зависимости от изменения переживаемых состояний человека или протекающих психических процессов. Каждая новая структура, сопровождаясь мимикой, пантомимой, речевыми интонациями, экспрессией выражений, является сигнальной и информационной для другого человека. Выразительные движе-

ния, отражающие радость, отчаяние, страх, гнев, робость, являются сигналами этих состояний. Эти проявления имеют не только информационное значение для окружающих людей, но выполняют и регулятивную функцию. Партнеры настраиваются на определенный психологический контакт и изменяют свое поведение, выделяя существенные признаки каждого из психических состояний среди многочисленных сопутствующих проявлений.

В исследованиях, посвященных изучению особенностей восприятия человека человеком, подчеркивается чрезвычайное значение выражений лица для распознавания эмоциональных состояний. Большим информационным содержанием обладают жесты. По ним можно судить об отношении человека к окружению, событию. Особенности жестикуляции могут раскрывать определенные качества личности, например, несобранность, суетливость, склонность к позерству и т. д. Наблюдения за походкой (ее ритмом, скоростью, изменчивостью, твердостью, эластичностью) помогут сделать выводы о психическом состоянии человека, о роде его занятий (моряк, солдат, спортсмен, балерина). Много дает восприятие особенностей речи: скорости разговора, длины фразы, конструкции предложений, использования художественных средств, жаргонных слов и выражений, расстановок ударений, оговорок, речевых ошибок и др. Стиль речи оценивается партнером и влияет на общее мнение о личности говорящего.

Воспринимая действия, движения, поступки, деятельность человека, люди уточняют свои впечатления друг о друге и глубже проникают во внутреннее психологическое содержание, познают интересы, чувства, привычки, убеждения, характер, способности личности.

Внешняя сторона отдельных проявлений, поступков человека может и не раскрывать всей сложности их внутреннего содержания. Поэтому процесс общения — не простое отражение психологических проявлений собеседников. Он становится процессом психологического познания человека другой личностью. Процесс общения регулирует поведение личности. Отражательная и регулятивная функции общения во многом зависят от особенностей возраста общающихся, их установок, профессиональных качеств, пола, воспитанности, интересов, участия в совместной деятельности, нравственных позиций личности.

§ 4. НАБЛЮДЕНИЕ И НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ

В зависимости от степени целенаправленности деятельности личности, восприятие разделяют на *преднамеренное (произвольное)* и *непреднамеренное (непроизвольное)*.

Непреднамеренное восприятие может быть вызвано как особенностями окружающих предметов (их яркостью, расположением

ностью, необычностью), так и соответствием этих предметов интересам личности. Идя по улице, вы слышите шум машин, разговоры людей, видите яркие витрины, воспринимаете различные запахи и многое другое. В непреднамеренном восприятии нет заранее поставленной цели. Отсутствует в нем и волевая активность.

В преднамеренном восприятии человек ставит цель, прилагает определенные волевые усилия, чтобы лучше реализовать возникшее намерение, произвольно выбирает объекты восприятия. Таким восприятием будет, например, рассматривание схемы нового узла электронно-вычислительной машины, слушание доклада или просмотр тематической выставки книг.

В процессе познания окружающей действительности восприятие может переходить в наблюдение.

Наблюдение и его развитие в процессе обучения. *Наблюдение — целенаправленное, планомерное восприятие объектов, в познании которых заинтересована личность.* Оно является наиболее развитой формой преднамеренного восприятия. Наблюдение характеризуется большой активностью личности. Человек воспринимает не все из того, что бросилось в глаза, а вычленяет наиболее важное и интересное для него. Дифференцируя предметы, наблюдатель организует восприятие таким образом, чтобы эти предметы не ускользнули из поля деятельности.

Систематический характер целенаправленного восприятия позволяет проследить явление в развитии, отметить его качественные, количественные, периодические изменения. Активное мышление, включенное в наблюдение, помогает отделить главное от второстепенного, важное — от случайного, помогает более четко дифференцировать предметы. Восприятие, внимание, мышление и речь объединяются при наблюдении в единый процесс умственной деятельности.

В акте наблюдения обнаруживается чрезвычайная устойчивость произвольного внимания. Она позволяет наблюдателю в течение длительного времени производить наблюдение, а при необходимости неоднократно повторять его.

Наблюдение раскрывает внутреннюю активность личности. Оно тесно связано с особенностями ума, чувств и воли человека. Однако их соотношение в наблюдении будет различным в зависимости от целей наблюдения, от качеств самого наблюдателя. Поэтому в одних случаях в наблюдении будет по преимуществу интеллектуальная выраженность, а в других — эмоциональная или волевая устремленность.

Когда человек изучает развитие явления или отмечает изменения в объектах восприятия, то возникает необходимость в наблюдении. Такими, например, являются наблюдения за изменениями погоды, за развитием растений и животных, за химической реакцией.

Наблюдение начинается с постановки задачи. Она может

распадаться на ряд мелких, постепенно решаемых задач. Например, студент поставил перед собой основную задачу: наблюдать за особенностями психической деятельности одного из учащихся класса. Свое намерение он реализует, планомерно и систематически решая более частные задачи: студент наблюдает за отношением ученика к различным учебным предметам, за особенностями его самостоятельной работы, за активностью на уроках, за своеобразием его контактов с другими учащимися и т. д.

На основе возникших задач наблюдения составляется подробный *план* его проведения. Это дает возможность предусмотреть различные стороны наблюдаемого явления, избежать случайности, стихийности восприятия.

Наблюдение предполагает *предварительную подготовку* наблюдателя, наличие у него определенных знаний, умений, владение методикой работы. Так, прежде чем вести наблюдение за учеником, студент приобретает знания об особенностях психической деятельности детей этого возраста, овладевает программой изучения личности, беседует с классным руководителем, учителями, директором, врачом, библиотекарем школы о классе и его учениках.

Систематический характер наблюдений дает возможность рассматривать изучаемый объект в различных условиях, отмечать изменения, происходящие в результате действия каких-либо причин. Например, планомерное, систематическое наблюдение учащихся за изменениями погоды позволяет постепенно отмечать и узнавать признаки наступления осени, зимы, весны.

Наблюдения полезно сопровождать *записями*, сбором *документальных материалов*, которые затем подвергаются тщательному анализу. Наблюдение предполагает умение человека улавливать связи и отношения между анализируемыми предметами, тем самым обеспечивая базу для аналитико-синтетической мыслительной деятельности.

Наблюдательность и ее воспитание в процессе педагогической деятельности. Если человек систематически упражняется в наблюдении, совершенствует культуру наблюдения, то у него развивается такое свойство личности, как наблюдательность. Наблюдательность — это умение подмечать характерные, но мало заметные особенности предметов и явлений. Она приобретает в процессе систематических занятий любимым делом и поэтому связана с развитием профессиональных интересов личности.

Взаимосвязь наблюдения и наблюдательности отражает взаимосвязь между психическими процессами и свойствами личности. Культивирование наблюдения как самостоятельной психической деятельности и как метода познания действительности является базой развития наблюдательности как свойства личности. Таким путем наблюдение из неустойчивого, дискретного

(непостоянного) проявления (как психического состояния) переходит в одно из устойчивых, постоянных качеств личности. Его проявление становится привычным для личности. Наблюдательный человек видит больше, понимает глубже, так как улавливает мало заметные, но существенные признаки предметов, явлений, событий. Такой человек имеет возможность делать более правильные выводы, тоньше осмысливать происходящее.

Наблюдательность, ставшая свойством личности, перестраивает структуру и содержание психических процессов человека. Отточенная наблюдательность учителя способствует развитию его педагогического такта. Во время работы с детьми учитель улавливает такие едва заметные отклонения от обычного рабочего состояния класса или отдельных учащихся, которые другими присутствующими вообще не замечаются.

Высокая культура наблюдательности, развитая у А. С. Макаренко в процессе ежедневного целенаправленного восприятия и анализа психических состояний колонистов, позволила ему говорить, что он «...умел с первого взгляда, по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть, даже по запаху, сравнительно точно предсказать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья»¹.

Наблюдательность нужна людям самых разных профессий. Она развивается в процессе постоянного, систематического совершенствования восприятия.

Развитие наблюдательности школьников — одно из необходимых условий овладения ими системой знаний и в то же время важная самостоятельная задача воспитательной работы учителя. К. Д. Ушинский отмечал, что учение должно упражнять способности наблюдения.

Такое средство обучения, как наглядность, имеет огромное значение для развития наблюдательности у учащихся в учебной деятельности. Развивается наблюдательность также и в процессе разнообразных наблюдений школьников за явлениями природы, в юннатской работе, на занятиях кружков, во время летнего отдыха.

В процессе обучения и развития интересов школьников формируются индивидуальные особенности наблюдательности. Одни ученики обнаруживают более тонкую и полную наблюдательность в сфере искусства, другие — при изучении математики, третьи — истории и т. д. Проявляются различия по глубине наблюдательности. Одних привлекают внешние особенности предметов, событий, другие стараются проникнуть в глубину познаваемых явлений.

¹ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — Соч. М., Изд-во АПН РСФСР 1957, т. I, с. 421.

Развитие наблюдательности — необходимое условие всестороннего и гармонического формирования личности.

И. П. Павлов придавал большое значение совершенствованию наблюдательности, как качеству, необходимому исследователю, ученому в их повседневной деятельности. По его предложению на фасаде Института физиологии имени И. П. Павлова АН СССР в г. Павлово (под Ленинградом) начертаны слова: «Наблюдательность, наблюдательность и наблюдательность».

§ 5. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ И НАБЛЮДЕНИИ

Соотношение общего и индивидуального в восприятии и наблюдении. Восприятие и наблюдение человека характеризуются как общими закономерностями, так и индивидуальными особенностями. Всем людям свойственны общие проявления психики, благодаря чему происходит отражение основных закономерностей действительности. Наличие общего в отражательной психической деятельности дает возможность людям понимать друг друга, приходиться к понятным для всех заключениям, объективно отражать окружающий мир.

Воспринимает и наблюдает конкретный человек. Поэтому в процессе восприятия и наблюдения каждый из нас обнаруживает свои индивидуальные особенности. Это объясняется психическим складом личности и, как уже говорилось, апперцепцией. Индивидуальные особенности могут зависеть также от различий в строении и функционировании органов чувств. Это определяет остроту зрения, чуткость слуха, тонкость обоняния, вкуса, осязания.

Индивидуальные особенности придают восприятию каждого человека особую окраску, делают отражение индивидуально-своеобразным. Индивидуальный характер восприятий и наблюдений проявляется в их динамике, точности, глубине, степени их обобщенности и в особенностях эмоциональной окраски.

Типы восприятия и наблюдения. В человеческой практике и при психологическом изучении особенностей восприятия людей сложились знания о следующих основных типах восприятия и наблюдения: *синтетическом, аналитическом, аналитико-синтетическом и эмоциональном.*

У людей синтетического типа проявляется явная склонность к обобщенному отражению явлений и к определению основного смысла происходящего. Они не придают значения деталям и не любят вдаваться в них. Учитель этого типа восприятия весьма кратко и обобщенно характеризует учащихся: «Дисциплинированный, исполнительный, добросовестный» или: «Разболтанный, невоспитанный», не проявляя должного внимания к анализу причин проступков. Сами поступки детей очень быстро пере-

стают быть существенными для учителя. Прочным оказывается его общее мнение об ученике.

Люди аналитического типа в меньшей мере проявляют склонность к обобщенной характеристике явлений действительности. Для них характерно стремление выделить и проанализировать прежде всего детали, частности. Они скрупулезно вникают во все обстоятельства, подробности. Преувеличенно внимательно относясь к деталям, такие люди нередко затрудняются понять основной смысл явлений. Учитель подобного типа восприятия, тщательно и подробно анализируя заслуги или проступки ученика, не замечает основных черт его личности.

У людей аналитико-синтетического типа восприятия и наблюдения в равной мере обнаруживается стремление к пониманию основного смысла явления и фактическому его подтверждению. Такие люди всегда соотносят анализ отдельных частей с выводами, установление фактов — с их объяснением. Этот тип в жизни встречается чаще других. Восприятие и наблюдение людей такого склада является наиболее благоприятным для деятельности.

Встречаются, наконец, люди, для которых характерно не столько выделение сущности явления и его частных, сколько стремление прежде всего выразить свои переживания, вызванные этим явлением. Восприятия и наблюдения таких людей путанны, неорганизованны. Это люди эмоционального типа восприятия. У них обнаруживается повышенная эмоциональная возбудимость на самые разнообразные раздражители. Предметное отражение окружающей действительности они подменяют излишним вниманием к своим переживаниям.

В повседневной деятельности учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности восприятия учащихся. В процессе обучения и воспитания встает чрезвычайно важная задача — формировать у школьников умение наиболее объективно отражать окружающий мир.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Артамонов И. Д. Иллюзии зрения. М., Наука, 1969.

Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Изд-во ЛГУ, 1965.

Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования. Изд-во ЛГУ, 1964

Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., Просвещение, 1967.

Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии восприятия. — В сб.: Исследования по психологии восприятия. М., Изд-во АН СССР, 1948.

Сеченов И. М. Впечатления и действительность. — В кн.: Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947.

Шеварев П. А. Исследования в области восприятий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, т. I.

ПАМЯТЬ, ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
И МНЕМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

§ 1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПАМЯТИ

Память в системе психических процессов и свойств личности. Память является основой психической жизни личности. Без сохранения следов воздействовавших раздражителей каждое ощущение и восприятие переживалось бы как впервые возникшее. Человек перестал бы ориентироваться в окружающей среде. Мышление предполагает оперирование понятийным аппаратом и представлениями. Создание образов в воображении невозможно без запаса представлений, преобразуя которые можно создать нечто новое. Для того чтобы оперировать представлениями и понятиями, необходимо хранить их в памяти. Целостность человеческого «я», осознание себя как личности с определенным отношением к миру, с устойчивыми интересами, мотивами, потребностями невозможно без памяти. Клинические наблюдения показывают, что «человек без памяти» перестает быть личностью; он автомат, действующий под влиянием примитивных потребностей и сиюминутных внешних стимулов.

Богатство памяти личности, ее опыта высоко оценил В. И. Ленин. Он подчеркнул связь памяти со становлением сознательной личности, с коммунистической убежденностью: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»¹.

Оценивая память как основу психической жизни, нельзя ошибочно представлять ее как пассивную предпосылку психической деятельности. Память — ряд сложных психических процессов, активно *овладевая* которыми человек управляет приобретением и сохранением в сознании полезной информации, ее воспроизведением в нужный момент. Можно дать следующее определение памяти.

Память — запоминание, сохранение и воспроизведение обстоятельств жизни и деятельности личности.

По материалу, который запоминается, сохраняется и воспроизводится, выделяют *образную* (зрительная, слуховая, двигательная и др.), *словесно-логическую* и *эмоциональную* память (память на чувства).

По времени, протекающему между запоминанием и воспроизведением, выделяют *долговременную* и *кратковременную* память.

¹ Ленин В. И. Задачи союзов молодежи.— Полн. собр. соч., т. 41, с. 305.

Материальные основы памяти. На протяжении всей истории научных поисков психологов материальные основы памяти мыслились в виде следа. Самая первая гипотеза рассматривала след как механический отпечаток. Ученые исходили из аналогии между оттиском печати на воске и сохранением следа в мозгу. Возникнув в Древней Греции, эта теория просуществовала вплоть до конца XIX века. Когда во второй половине XIX века начались интенсивные постмортальные исследования мозга, было даже сенсационное сообщение о том, что в мозгу одного египтолога нашли отпечатки иероглифа в нервных клетках. В нашем столетии теория механических отпечатков отвергается всеми. Она не подтверждается никакими фактами и противоречит одному из главных свойств психического — *идеальности* образа.

Многие столетия разрабатывалась *ассоциативная теория* механизмов памяти. Ассоциация — связь между какими-то явлениями. Ребенку говорят: «Дай руку, протяни руку, покажи руку и т. д.». Между рукой как образом части тела и словом «рука» устанавливается связь, ассоциация. Один образ, слово начинает вызывать в памяти другой (руку, ее движение).

Исследование ассоциативных законов памяти проводилось долгие годы, прежде чем был найден в механизмах мозга материальный эквивалент этой связи, открытый И. П. Павловым, — условнорефлекторная связь. Временная нервная связь является материальным механизмом ассоциаций. Носителем следов, определяющих память, выступают *динамические нервные связи*.

С этой точки зрения память является *системой организованных ассоциаций*, возникающих между воздействовавшими раздражителями или между ними и различными психическими образами и состояниями, сохраненными в опыте. Психологами было выделено несколько видов ассоциаций: *по смежности во времени, по смежности в пространстве, по сходству, по контрасту*. Ассоциации выступают как механизм запоминания, так и воспроизведения. Приведем несколько примеров ассоциаций.

«В прошлом году я после празднования 1 Мая ездил в Москву», — вспомнил кто-то в Первую май этого года. Запомнен этот факт по смежности во времени праздника и поездки, воспроизведен по смежности во времени Первая май прошлого и этого года. «Ваше имя и отчество, Александр Иванович, я легко запомню. У нас в школе математику преподавал Александр Иванович». Это запоминание на основе ассоциации и в дальнейшем воспроизведении по сходству в результате дифференциации лиц и отождествления их имен и отчеств.

Ассоциативные механизмы несомненно имеют место в памяти. Используя их, можно организовать запоминание и воспроизведение, но эти механизмы не исчерпывают все явления памяти. Еще в меньшей степени может претендовать на всеобъемлющую психологическую теорию ассоциативная психология, которая была ведущей в XIX веке. Как показали исследования, сами

ассоциации включаются как элементы в более сложные динамические структуры.

В последние десятилетия возникло учение о следах памяти на биохимическом и биофизическом уровне. Высказана гипотеза, что удержание материала в *кратковременной* памяти существует благодаря *циркуляции* электрических потенциалов, возникших в результате возбуждения группы нейронов. *Долговременная* связана с *изменением структур* рибонуклеиновых кислот. Для перевода следа из кратковременной памяти в долговременную необходим период до 30 мин. Если в течение 30 мин после воздействия раздражителя животное (опыты проводятся на животных) подвергается сильному электрическому, химическому воздействию или охлаждению организма, то след в долговременной памяти не образуется. Чем ближе по времени травмирующий раздражитель к воздействию того стимула, который запоминается, тем большее число повторений необходимо для перевода образа из кратковременной памяти в долговременную.

Рассмотренные современные представления о физиологических, биохимических и биофизических основах памяти не исключают, а взаимно дополняют одно другое. Согласованной теории следов памяти еще нет. Ее создание — задача будущего.

§ 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССОВ ПАМЯТИ И ИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ

Запоминание. Процесс запоминания протекает в трех формах: *запечатление, произвольное запоминание, непроизвольное запоминание.*

Запечатление — прочное и точное сохранение в кратковременной и долговременной памяти событий в результате однократного предъявления материала на несколько секунд. Путем запечатления в кратковременной памяти возникают *эйдетиеские образы*. Феномен эйдетиески заключается в следующем: после взгляда на картинку испытуемый может дать такие ответы о ее деталях, которые возможны лишь в том случае, если образ виденного сохраняется в сознании *целиком*. Эйдетиески в кратковременной памяти особенно часто встречается у детей. Эйдетиески образы отличаются от последовательного образа тем, что в них сохраняется цвет и устойчивая форма, присущие самому предмету.

В долговременной памяти запечатление происходит, когда мы сталкиваемся с событиями, производящими сильное эмоциональное впечатление. У многих в памяти сохраняются в подробностях сцены поворотов для судьбы личности горестных и радостных событий. В работе человека запечатление не играет большой роли. Однако при высоком уровне развития одного из видов памяти запечатление может быть включено в деятельность. Художник Н. Ге по памяти точно нарисовал комнату на

картине, изображающей Петра I и царевича Алексея. Он видел ее лишь один раз. Можно сказать, что запечатление отражает эмоционально потрясающие, жизненно важные события.

Непроизвольное запоминание — сохранение в памяти событий в результате их многократного повторения. Непроизвольное запоминание отражает постоянно действующие, повторяющиеся события. Так, с года ребенок запоминает слова родного языка, находясь в определенной языковой среде. Несколько раз встречаясь с учениками в школе, преподаватель запоминает некоторых из них, хотя и не ведет с ними занятий.

Исследования советских психологов показали зависимость непроизвольного запоминания от целей деятельности и ее содержания. Так, в опытах *П. И. Зинченко* школьникам предлагали решать задачи. Перед ними не ставилось цели что-либо запомнить. В первой серии опытов задачи решались по данным условиям, во второй — условия задачи учащиеся придумывали по заданным числам, в третьей — и числа и условия задачи придумывали самостоятельно. Затем учащихся попросили воспроизвести числа, входящие в условия задачи. Оказалось, что лучше всего запомнены числа, которые учащиеся придумали сами.

Ведущей формой запоминания у человека является *произвольное*. Оно возникло в трудовой деятельности, в общении людей и связано с необходимостью сохранить знания, навыки, необходимые для трудовой деятельности. В обучении, когда объем запоминаемого материала большой, или при необходимости удержать большой объем информации в соответствии с целью деятельности человек прибегает к заучиванию.

Заучивание — запоминание с целью сохранить в памяти тот или иной материал. Заучивание представляет специально организованную мнемическую деятельность, направленную на сохранение в сознании того, что связано с целями и намерениями личности.

Так, ученик заучивает слова иностранного языка не столько в силу их повторяемости, сколько повторяет их для того, чтобы сохранить в памяти. Учитель, начиная работать с классом, ставит цель запомнить учеников. В обучении заучивание является одним из неперенных условий усвоения знаний.

Рассмотрим виды и закономерности заучивания. Поскольку чаще всего заучиваются языковые тексты, а не зрительные и слуховые образы, мы будем говорить о закономерностях заучивания текстов.

По отношению к исходному тексту различают заучивание дословное, близкое к тексту и смысловое. Дословное заучивание предполагает точное воспроизведение всего текста *в тех словах и предложениях, как он написан*. Определения, цифровой материал, термины в точных науках, художественные отрывки, значимые высказывания, стихотворения, образные выражения в гуманитарных науках — все это заучивается дословно.

Заучивание, близкое к тексту, допускает замену и пропуск слов и предложений при воспроизведении, но оно предполагает удержание в памяти *логики*, аргументации, основного *словарного фонда* и *синтаксиса* заучиваемого текста.

Смысловое заучивание предполагает сохранение в памяти *основных положений* текста и *связи* между ними. Аргументация, лексика и грамматика текста создаются при воспроизведении.

Эти три вида заучивания в какой-то мере являются последовательно сменяющимися друг друга этапами в овладении новым предметом и одновременно возрастными этапами развития запоминания. Действительно, ученик в первых классах, как и человек, приступающий к изучению нового для него предмета или иностранного языка, должен много заучивать наизусть либо близко к тексту. Без этого не разовьется речь, обучающийся не сможет овладеть языком нового для него предмета. Чем больше запомнил ученик дословно и близко к тексту, тем больше он получает возможности запомнить по смыслу. Предшествующие знания позволят ему воспроизвести адекватно мысль своими словами. Несомненно, что дословное запоминание остается необычайно важным на любом этапе развития личности. В дискуссии нужно дословно воспроизвести мысль оппонента. Цели и задачи деятельности, приказы должны быть запомнены дословно.

По характеру связей в запоминаемом материале выделяют запоминание *механическое* и *смысловое*. Механические связи отражают *пространственное положение, временную последовательность* запоминаемых объектов. Смысловые — отражают *закономерные связи*. Нередко при оценке способов запоминания эти виды противопоставляются. Высоко оценивается смысловое запоминание, которое не требует большого числа повторений, и уменьшается роль механического, которое приравнивается к зубрежке. Действительно, механическое запоминание основано на многократном повторении материала, но оно является *необходимым условием* существования смыслового запоминания.

Эти виды запоминания неразрывно между собой связаны в каждом акте заучивания. Роль механического запоминания в обогащении сознания и его связь со смысловым можно проиллюстрировать следующими примерами.

Прежде всего, родной язык усваивается путем многократных повторений. Никакой смысловой связи между предметом и словом, его обозначающим, нет, за исключением нескольких слов во всем словарном запасе языка (например, слово «кукушка» передает звуки голоса птицы). Поэтому все термины в науке, слова иностранного языка, факты выучиваются путем многократного повторения. Понятые смысловые элементы должны быть заучены механически. Так, поняв, что треугольники могут быть классифицированы в зависимости от равенства или неравенства их сторон, легко запомнить, что есть треугольники равносто-

ронные, разносторонние, а вот термин «равнобедренные» следует заучить, если он до этого не встречался.

Смысловое запоминание предполагает глубокое понимание материала, широкий запас знаний по предмету, а на более высоких ступенях обучения и ориентировку в методологии. Приступая к изучению немецкого языка, нужно на основе механической памяти заучить, что слова *das Pferd*, *das Tier*, *das Last* значат соответственно «лошадь», «животное», «тяжесть». Теперь столкнувшись со сложным словом *das Lastpferd*, можно догадаться, что оно обозначает лоховую лошадь, а *das Lasttier* обозначает вьючное животное, и слова легко запомнить по смыслу.

Нередко студенты на экзаменах дают такое определение: «Ощущение — это такое восприятие...» — или говорят в определении ощущений вместо отдельных свойств о частях предмета. Встречаясь с такими определениями, можно сказать, что студент не выучил и к тому же не понял определения из-за недостаточной методической подготовки. Четко выученное определение углубляет понимание. Если понять, что ощущение и восприятие определяются через общее родовое понятие отражения, то можно догадаться, что они соподчинены данному родовому понятию и не могут определяться одно через другое. Заучивание создает основу для понимания, понимание облегчает заучивание.

Рассмотрим некоторые закономерности запоминания.

1. Зависимость запоминания от *цели*, которую поставил человек. Данная закономерность хорошо известна учащимся из практики. Учебный предмет, который они учат для того, чтобы только сдать, забывается сразу же после экзамена. Экспериментально зависимость запоминания от цели была доказана многократно. В двух классах начальной школы учитель читает один и тот же рассказ. В одном классе он говорит, что спросит его содержание на следующем уроке, в другом, что спросит через неделю. Проверка проводится через месяц. Всегда в классе, где была поставлена цель запомнить рассказ надолго, он воспроизводится в несколько раз лучше.

В игре организовывался ряд действий. Одни действия оставались незавершенными, другие завершались. Затем проводился опрос, что помнят испытуемые из игры. Оказалось, что незавершенные действия запоминаются лучше, чем завершенные. Очевидно, неосуществленная цель является подсознательно тем событием, которое запоминается преимущественно по сравнению с действием завершенным.

Цель, более *значимая* эмоционально или практически, способствует более прочному запоминанию. В одной группе дети заучивали слова, в другой заучивание этих слов было включено в игру в «магазин». Во второй группе слова запоминались лучше: в игре абстрактная цель запомнить превращалась в жизненно важную.

2. Зависимость запоминания от *средства предъявления* (репрезентации) материала.

Основным средством передачи знаний является язык: речь учителя, письменный текст учебника. В настоящее время в школе все большее распространение находит не только традиционная наглядность (дидактические картинки), но и современные средства массовой коммуникации, используемые в целях обучения (кино, телевидение, радио). В связи с этим резко возросла доля *образов* в передаче знаний.

Исследования показывают, что образный материал не дает преимуществ при непосредственном воспроизведении, но дольше удерживается в долговременной памяти. Отсроченное воспроизведение свидетельствует, что учебная телепередача или фильм позволяют лучше воссоздать материал по сравнению с уроком учителя или самостоятельным изучением этой темы по учебнику и дополнительным источникам. Возникающие при воспроизведении образы позволяют в речи воссоздать большее число смысловых единиц (стимулируют смысловую репродукцию).

Психологически оправданно насыщение урока образным содержанием, однако неоправданно большое число образных элементов может отрицательно сказываться на запоминании. Школьникам полезно при заучивании не только повторять, проговаривая, текст, но и вызывать в сознании образы, воспринятые на уроке.

3. Зависимость запоминания от *логической структуры материала*.

Логическая организация материала является непременным залогом успеха при заучивании. Экспериментально показано, что отрывок с нарушенной логикой изложения запоминается хуже, чем тот же отрывок с соблюдением логики изложения. Более того, заучивая отрывок с нарушенной логикой, испытуемый непроизвольно и намеренно выстраивает рассказ в логической последовательности, перестраивая нелогичный текст.

Факты менее продуктивного запоминания деструктурированного материала позволяют привлечь внимание учителя к задаче продумывать логику изложения. Логика изложения касается не только материала отдельного урока. Раздел курса полезно строить по одной логической схеме. Усвоив такую схему, ученики легче запоминают новые порции учебного материала. Овладение схемой анализа материала будет способствовать развитию умственной деятельности.

4. Зависимость запоминания от *организации процесса заучивания*. Эта закономерность проявляется в продуманной последовательности заучивания и распределения заучиваемого материала во времени.

При работе студенту и школьнику приходится учить одновременно ряд разных учебных дисциплин. Следует организовать заучивание так, чтобы *два сходных предмета не учить один за*

другим. Труднее дифференцировать и удержать в памяти сходный материал. Прочнее и легче будет запоминание, если учить историю КПСС, математику, педагогику, физику, менее продуктивно при такой последовательности: математика, физика, история КПСС, педагогика.

Заучивание следует распределять во времени. Продуктивнее возвратиться к материалу через два-три часа, чем читать подряд два-три раза.

При запоминании, близком к тексту, большой по объему материал следует разбить на логические части и заучивать по частям, возвращаясь через некоторое время к повторению его в целом.

5. В запоминание следует включать *все виды памяти.* В учении всегда следует опираться на зрение, слух и двигательную память. Поэтому, запоминая материал, его следует записывать, конспектировать, читать, повторять вслух или про себя. При развернутом повторении про себя в воспроизведение включается речедвигательный анализатор и появляются дополнительные возможности установления следов в памяти.

6. Запоминая сложный материал, его следует *воспроизводить вслух.* Задача рассказать, выразить мысль в полных развернутых предложениях более сложна, чем задача воспроизвести про себя. Это различие связано с трудностями перехода от внутренней речи к внешней. Воспроизводя про себя, человек вспоминает опорные положения. Воспроизводя вслух, он воспринимает свой развернутый ответ и точно фиксирует, что он запомнил, а что ему следует еще повторить.

7. При запоминании материала, в котором преобладают механические связи, следует применять *мнемотехнические приемы.* Эти приемы облегчают удержание материала в памяти. Материал с механическими связями может быть осмыслен. Порядок смены цветов в спектре: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый — легко удержать в памяти, если запомнить фразу: «Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны». Первая буква в словах фразы подсказывает название цвета.

Полезно проводить аналогии трудных для запоминания географических названий, слов иностранного языка с хорошо известными словами родного языка.

Эффективным приемом является запоминание опорных слов, дат, с которыми увязывается вновь заученное. Этот прием иногда называют «вешалкой». Например, даты исторических событий легче запомнить, если заучивать не каждый год в отдельности, а запомнить одну дату и, отталкиваясь от нее, запоминать следующие события, как бывшие через два, три, пять лет после нее.

Сохранение. *Сохранение — более или менее длительное удержание в памяти сведений, полученных в опыте.* Сохранение

имеет две стороны: *собственно сохранение и забывание*. Обе эти стороны важны для личности. Обычно бросается в глаза лишь отрицательная сторона забывания. Студенту нужно припомнить, а он забыл. Между тем забывание полезно и органически связано с формированием опыта личности. Все те сведения, которые неактуальны, не повторяются, не воспроизводятся человеком даже во внутреннем плане, должны забываться. Без забывания в сознании сосуществовали бы рядоположенно как личностно значимые, так и случайные сведения, как правильно, так и неверно заученные знания. При письме вместо автоматизма правильного написания постоянно всплывали бы словесные формулировки правил. Неприятные, тяжелые эмоциональные переживания были бы постоянно в сознании, угнетая нормальную жизнь человека.

Однако несомненно, что в обучении забывание нежелательно. Исследование хода забывания показало, что наибольший процент забывания падает на первые 48 часов после восприятия или заучивания материала. Отсюда следуют некоторые рекомендации по борьбе с забыванием.

Повторять материал следует спустя *небольшое время* после его восприятия. Например, полезно вечером прочитать записанную утром лекцию, вспомнить то, что не вошло в конспект. Это предупредит забывание.

Способствует более прочному удержанию в памяти следование тем закономерностям заучивания, которые были изложены выше. Способствует прочному сохранению активное включение приобретенных знаний в деятельность. Поэтому организация деятельности по использованию в практике заученного материала помогает их более прочному сохранению.

Возникает вопрос: является ли забывание результатом полного стирания в мозгу следов раздражителя или забытые знания сохраняются бессознательно? Известны факты гипнотического внушения человеку состояния давно прожитых лет. Например, взрослому внушают, что он — ребенок 5 лет. Оказывается, форма поведения в гипнотическом состоянии начинает соответствовать пятилетнему возрасту, причем по многим чертам поведения можно думать, что это не попытка взрослого сыграть возраст ребенка, а действительное переживание возраста. Этот и ряд других фактов позволяют предположить, что *сохраняемое в долговременной памяти не стирается, а становится неосознаваемым*.

Сохранение нельзя трактовать как пассивный процесс хранения. Память не склад. Сохранение — процесс динамический. Ранее запомненные знания взаимодействуют с вновь усваиваемыми: они вступают в новые связи (ассоциируются), уточняются и дифференцируются, обобщаются и перекодируются. Так, усвоенные в школе знания по истории при изучении философии, научного коммунизма включаются в новые связи. Если знания школьного курса истории сохранены в памяти, то они могут быть

воспроизведены как конкретизация общих, более абстрактных положений. В таком оперировании знаниями начинает проявляться личность как носитель опыта. Сохраняемый сознанием опыт — постоянно изменяется и обогащается. В неизменном виде сохраняется и воспроизводится только то, что заучено наизусть как самостоятельное цельное высказывание.

Воспроизведение. *Воспроизведение — воссоздание в деятельности и общении сохраненного в памяти материала.* Различают несколько уровней воспроизведения.

Узнавание — воспроизведение при опоре на восприятие объекта. Можно наблюдать такие факты. Ученик не помнит урока, но утверждает, что учил. Действительно, достаточно ему посмотреть на выученный материал одну-две минуты, и он может его правильно воспроизвести. Это и есть первый уровень воспроизведения. Материал запомнен еще не настолько прочно, чтобы его можно было воспроизвести без опоры на восприятие. В процессе запоминания узнавание мешает заучиванию. Читая повторно, ученик узнает материал, и ему кажется, что он помнит его настолько прочно, что может рассказать сам. Поэтому следует посоветовать при заучивании не читать, а воспроизводить, и тогда станет ясно, что еще не запомнено.

Собственно *воспроизведение* — воссоздание материала, не вызывающее затруднений и не требующее опоры на восприятие. Его признаком является отсутствие волевых усилий при припоминании. Материал как бы сам всплывает в памяти. Однако для воспроизведения больших по объему текстов желательно иметь опору в виде плана. Учитель не может по бумажке читать урок, но для непрерывности потока изложения иногда необходимо обратиться к плану. В момент воспроизведения может возникнуть забывание отдельных положений большого текста.

С позиций кибернетики воспроизведение описывается как вывод материала из долговременной памяти в оперативную. Оперативная память направлена на обслуживание протекающей в данный момент деятельности. Воспроизводя, мы удерживаем в кратковременной памяти то, что уже сказано по данному вопросу, помним, например, грамматическую конструкцию произносимого предложения, фиксируем реакцию слушателей на сказанное и в соответствии с запомненным вносим коррективы в высказывание. Воспроизведение — сложная мнемическая деятельность, а не механическое повторение неизменной магнитофонной записи.

Припоминание — воспроизведение, при котором в данный момент нет возможности вспомнить нужное, но есть уверенность, что оно запомнено. Припоминание требует волевого усилия, а иногда и отвлечения от припоминаемой мысли. Можно рекомендовать два приема припоминания: ассоциирование и опору на узнавание. Ассоциирование — воспроизведение материала, связанного с тем, который следует припомнить. Например, при

задаче рассказать по истории о восстании декабристов можно в начале припомнить факты из литературы: отношение к декабристам Пушкина, Рылеева, Кюхельбекера. Это облегчит припоминание и самих исторических событий. Опора на узнавание — называние возможных вариантов слов, цифр, фактов, которые могут быть известны и через это припомнены. Этот прием припоминания блестяще описан А. П. Чеховым в рассказе «Лошадина фамилия».

Три уровня воспроизведения вплетены один в другой и всегда взаимодействуют в мнемической деятельности.

§ 3. МНЕМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Личностные особенности памяти включают: индивидуальные для каждого человека *сочетания видов памяти*, особенности процессов *запоминания и сохранения*, *типичные для каждого человека свойства памяти*. Важной чертой является также *профессиональная направленность* памяти и ее место в структуре психических процессов и свойств личности.

Виды памяти. Существует общий уровень развития памяти человека. Говорят о людях с хорошей или плохой памятью, имея в виду общую недифференцированную характеристику памяти. Кроме этой общей характеристики, можно выделить уровень развития у каждого человека отдельных видов памяти: *словесно-логической, образной и эмоциональной*.

Словесно-логическая память — память на знания в речевой форме, логические схемы, математическую символику. Человек с хорошим развитием этого вида памяти легко запоминает слова, идеи, логические конструкции. Запоминаемый материал часто не вызывает зрительных ассоциаций. В жизни такой человек не прикладывает усилий, запоминая фамилии, имена и отчества, но образная идентификация людей осуществляется с большими усилиями. Словесно-логический вид памяти связан со складом ума человека, склонного к философским обобщениям, теоретическим рассуждениям.

Образная память — память на представления. Уровень ее развития может быть неодинаков для различных модальностей. Поэтому выделяют *зрительную, слуховую, двигательную* память и рассматривают отдельно уровень их развития. У людей различается по уровню развития *обонятельная, вкусовая* и другие виды памяти.

Преобладание у человека одного из названных видов образной памяти легко прослеживается в обучении. Если ученик лучше запоминает, читая про себя, — у него зрительная память. Она может быть настолько сильно развита, что, припоминая, ученик «видит» страницу, на которой написан нужный ему материал. Если ученик лучше запоминает, когда слышит прочитанное, — у него слуховой тип памяти. Зрительно-двигательная

память хорошо развита у ученика, который грамотно пишет, но не знает правил грамматики. В профессиональной деятельности зрительная память развита у художников, слуховая — у композиторов, двигательная — у спортсменов.

Высокого уровня развития достигает образная зрительная память у шахматистов. Знаменитый русский шахматист А. Алехин помнил все партии, иггранные сильными шахматистами за последние 15—20 лет.

В обучении следует разносторонне учитывать особенности памяти школьника. С одной стороны, все виды памяти учащихся следует развивать, давая задания, включающие нагрузку на различные виды памяти. С другой стороны, следует помочь ученику эффективно использовать тот вид памяти, который у него лучше развит. Общее развитие памяти зависит от умения личности одновременно включить в запоминание материала все виды памяти.

Соотношение уровней развития запоминания и сохранения. Запоминание может быть измерено количеством повторений, которое необходимо для воспроизведения того или иного материала. Забывание измеряется временем, протекающим от момента заучивания до забывания. По этим параметрам встречаются следующие типичные особенности памяти:

1. Быстрое запоминание и быстрое забывание. Здесь необходима своевременная организация повторений материала.

2. Медленное запоминание и медленное забывание. В этом случае необходимо обращать внимание на систематическое заучивание небольшими порциями.

3. Быстрое запоминание и медленное забывание. Это самое удачное сочетание особенностей процессов памяти.

4. Медленное запоминание и быстрое забывание. Это наименее удачное сочетание процессов памяти. Следует постоянно работать над развитием памяти.

Объем, точность, мобилизационная готовность, уверенность в правильности воспроизведения. Эти параметры также характеризуют индивидуальные особенности мнемической функции личности.

Объем памяти для совершенно нового материала и материала, не имеющего смысла (слоги, числа, слова иностранного языка, новые термины), равен магическому числу Миллера 7 ± 2 . Число Миллера указывает на количество единиц информации, которое люди обычно удерживают в памяти. Эпитет «магическое» оно получило потому, что характеристики объема внимания и восприятия также оказались в этих пределах.

Характеризуя объем памяти, следует обратить внимание, что единица информации понятие относительное. Число запоминаемых слогов может быть равно 7, но и число запомненных слов равно также 7, хотя в этом случае слогов будет запомнено во много раз больше.

Объемная характеристика памяти человека должна учитываться в общении с людьми, в обучении. Число положений в плане урока, число вновь вводимых терминов следует согласовывать с объемом кратковременной памяти слушателей. С учетом особенностей объема памяти следует строить фразы в устной речи. Фраза с большим количеством придаточных предложений трудна для понимания в устной речи именно в силу сложности ее запоминания.

Точность памяти — способность без искажения, в тех же самых словах, воспроизвести информацию. Это важное качество памяти во многих случаях жизни. Диспут, дискуссия требуют точного запоминания слов оппонента. Воспроизведенные своими словами высказывания часто не передают всей глубины и всех оттенков мысли. Поэтому самые важные идеи, положения цитируются, а не пересказываются.

Точность памяти можно противопоставить обобщенному запоминанию смысла. По условиям труда и общения для многих профессий важно запоминать смысл и передать его своими словами. Такое обобщенное запоминание также ценно. Все зависит от целей, которые ставятся перед воспроизведением.

Мобилизационная готовность памяти — умение припомнить нужный материал в данный момент. Мобилизационная готовность памяти развивается в общении, в воспроизведении запомненного материала в новом для него контексте. Опытный учитель, подготовив рассказ для урока, может воспроизвести его иначе: привести другие факты, выразить мысль иными словами, если видит, что у него в ранее продуманной форме сообщения не устанавливается контакт с аудиторией. Мобилизационная готовность памяти — сложное психическое образование, в котором интегрированы особенности волевых эмоциональных свойств и мышления личности.

Уверенность в правильности воспроизведения также связана с широким комплексом личностных качеств человека. Уверенность связана с уровнем развития *наблюдательности*. Наблюдательный человек обычно более уверен в точности воспроизведения воспринятого, чем невнимательный. Уверенность зависит от *внушаемости*. Внушаемый менее уверен в правильности воспроизведения, чем менее внушаемый. Целенаправленное запоминание с *установкой на долгое сохранение* также способствует уверенному воспроизведению. На уверенность влияют волевые черты личности и уровень развития мышления.

Роль уверенности в правильности воспроизведения особенно четко выступает на первых ступенях обучения иностранному языку, при первоначальном изучении любого материала. Ученик и студент часто не отвечают в силу того, что не уверены в правильности воспроизведения того материала, который есть у них в памяти. Со стороны учителя необходимо доброжелательное отношение к ученику, который стесняется выступить в силу

того, что боится ошибиться. Не всякую ошибку, не каждую неточность в материале нужно отмечать как незнание материала. Некоторые из них необходимо тактично исправить.

Важнейшим фактором индивидуального развития памяти является деятельность. В зависимости от того, какой материал, с какими целями запоминает человек, у него формируется *профессиональная память*. Природа профессиональной памяти может быть объяснена богатыми возможностями ассоциаций, которые появляются у личности, занятой в определенном виде деятельности. Трудны первые шаги в запоминании. Когда в памяти накоплен достаточный материал, с ним легко ассоциируются новые сведения. Постоянное оперирование в умственной деятельности определенным видом материала приводит к тому, что в нем выделяется большое количество опорных пунктов, с которыми ассоциируется вновь запоминаемый материал. Так, ученый точно подмечает, какие новые признаки появились в характеристике известных ему явлений в новых опытах. Живописец-портретист легко схватывает в чертах лица то особенное, что отличает человека от других. Музыкант отмечает и легко запоминает новую мелодию, сравнивая ее с сохранившимися в памяти.

Психологические исследования показывают, что с возрастом способность к запоминанию снижается, но в профессиональной памяти это наступает значительно позже и выражено не в столь заметной степени, как по отношению к другому материалу.

Среди личностных особенностей памяти особое место занимают воспоминания. Воспоминания — воспроизведение в памяти событий жизненного пути личности. Благодаря воспоминаниям сохраняется единство личности на всех этапах жизненного пути — от раннего детства до старости. Воспоминания — источник развития самосознания.

С возрастом воспоминания во все большей степени становятся составной частью духовной жизни личности.

На старости я сызнава живу,
Минувшее проходит предо мною

эти слова А. С. Пушкина не только глубоко характеризуют одну из особенностей личности в старости. В них подчеркивается один из источников мудрости. Вновь переживая и оценивая минувшее, человек получает возможность передавать подрастающему поколению не только факты, но и свое отношение к ним, проверенное личным опытом.

§ 4. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Определение представлений. *Представление — образ предмета или явления, не воздействующего в данный момент на органы чувств.* Сравнивая образ представления с образами ощу-

щения и восприятия, можно сказать, что *представления — вторичный образ предмета или явления, сохраненный в памяти.*

По отношению к *первичным* образам представление обладает рядом особенностей. Попробуем мысленно представить дом, в котором мы когда-то жили, событие, очевидцами которого были. Мысленный образ будет более *бледным, фрагментарным* (отдельные черты предмета, события выпадают), *неустойчивым*. Способность к представлениям, например зрительным, у людей различна: одни видят в сознании образ отчетливо, ярко, как в галлюцинациях, другие с трудом могут вызвать его в сознании. Однако наличие представлений может быть объективно проверено. Каждый человек может что-то нарисовать по представлению. Люди обладают различной способностью к рисованию, но у одного и того же человека одинаковые по сложности рисунки будут неодинаковыми по качеству: одни будут *точнее* передавать основные свойства предмета, другие будут значительно *искажены*. В первом случае можно говорить о наличии более полных, ясных, четких представлений, чем во втором.

С физиологической точки зрения представления являются актуализацией следов ранее возникавших чувственных образов, причем при представлении возбуждается только центральная часть анализатора. Нет проекции образа во вне. Аfferентные и эfferентные нервные пути заторможены. Этим представления отличаются от галлюцинаций. При галлюцинациях человек проецирует образ, возникший в сознании во вне, и он для него становится реально существующим.

Перечисленные черты представления привели некоторых психологов к ошибочному выводу, что вторичный образ является бледной копией первичных образов и не прибавляет ничего к нашим знаниям о мире. Однако исследования, начатые И. М. Сеченовым и продолженные советскими психологами, показали роль представления как самостоятельного психического образования.

Представления — это, во-первых, *обобщенный образ предмета*, итог чувственного познания человеком мира. Для возникновения зрительного восприятия достаточны доли секунды. В течение дня происходят сотни восприятий одних и тех же предметов и явлений. Если бы каждое восприятие оставляло единичный образ в сознании, то умственная деятельность стала бы невозможной. Из сотен тысяч образов восприятия возникает несколько обобщенных образов, в которых, как показывают исследования, сохраняется наиболее важное: относительная величина и размеры предмета, господствующий цвет, детали, отличающие его от других сходных предметов, свойства, которые были важны для деятельности с этим предметом.

Во-вторых, представления — *необходимый содержательный компонент речевого отражения мира*. Развитие речи не может идти без опоры на богатый чувственный опыт. Это хорошо знают

учителя начальных классов и дошкольные работники, но об этом часто забывают учителя средней школы, надеясь, что употребляемое ими слово само по себе связано с образом.

Овладевая речью, ребенок и взрослый устанавливают связи между словом (словесным образом) и образом предмета, который обозначен данным словом. Слово, не вызывающее образа или понятийных знаний, ничего не значит: оно лишь набор звуков. Наблюдения показывают, что в возрасте до 10 лет ребенок способен усваивать слова иностранного языка, непосредственно устанавливая связь иностранного слова с обозначаемым предметом, в то время как после 10 лет эта связь строится по схеме: иностранное слово — слово родного языка — предмет.

В-третьих, представления — *степень перехода от ощущения к мысли*. Диалектика чувственного и логического включает представление как звено перехода от конкретного к абстрактному.

Отражение мира происходит у человека не только на уровне чувственного, но и логического познания. Итогом и исходной формой мысли является понятие. Представление имеет самую тесную связь с содержанием понятия. Конкретные понятия часто опираются на зрительное представление. Например, понятие «снег» для жителей тропиков ничего не обозначает. Содержание этого понятия трудно для их понимания именно из-за отсутствия предмета в чувственном опыте.

Виды представлений. По происхождению выделяют представления, возникшие на основе ощущений и восприятий, воображения и мышления. Представления, возникшие на основе непосредственного отражения мира, составляют основной, исходный фонд чувственных знаний личности. Эти представления сохраняются в памяти и необходимы для узнавания, ориентировки в окружающей действительности. Они составляют чувственную базу для формирования конкретных понятий и понятий на больших уровнях обобщения и абстрагирования.

Представления как образы могут создаваться в результате работы воображения. Чтение художественной литературы обогащает сознание образами, которые не были даны нам в восприятии. Чацкий и Онегин, Давыдов и Левинсон, как и множество других образов литературных героев, существуют в сознании как реальные личности. С ними можно советоваться, спорить, они могут быть идеалом в поведении.

Современная наука во все большей степени выражает результаты познания мира в виде представлений, которые материализуются в графических моделях, схемах, воссоздающих в наглядной форме научную картину мира. В геометрии математическая наглядность входит в содержание геометрических понятий, и без накопления соответствующих представлений овладение этим разделом математики невозможно.

Таким образом, в памяти человека сохраняются и взаимо-

действуют представления, возникшие как на чувственной, так и на логической ступенях познания.

По степени обобщения в образе объективной реальности различают: *единичные, общие и схематизированные* представления.

Единичные представления — представления одного конкретного предмета и явления. Они могут возникнуть на основе восприятия реального предмета и произведения искусства. Можно представлять понравившуюся полянку в лесу, картину Шишкина «Утро в сосновом лесу», знакомого человека, игру актера в любимой пьесе или кинофильме.

Единичные представления занимают особое место в структуре сознания. Они являются базой для развития этических и эстетических чувств личности. Нельзя ожидать интереса и любви к музыке у человека, который не знает ни одной конкретной мелодии, не сохранил в представлении ни одной музыкальной пьесы. Этические переживания поступков героя книги закладывают опыт собственного поведения в аналогичных ситуациях. Если книга не оставляет таких представлений, ее чтение прошло впустую. Как образы памяти, единичные представления являются основой *узнавания*. Единичные представления — основа формирования общих представлений.

Общее представление — представление об общих чертах группы сходных предметов. Рисуя для ребенка человека, взрослые иногда приговаривают: «Точка, точка, запятая, минус, рожица кривая, ручка, ручка, ножка, ножка, огуречик, получился человечек». В таком рисунке схвачены основные компоненты фигуры человека. Общеизвестно изображение дерева вообще: ствол с ветвями. В общих представлениях возможно отразить лишь те группы предметов и явлений, между которыми есть внешнее сходство. Нельзя изобразить и представить животное вообще, но можно представить птицу вообще, кошку вообще, собаку вообще. При более высоком уровне обобщения образ распадается, он не может вместить в себя разнородные элементы. Образ «полужуравль и полукот» может быть создан лишь в воображении.

Общие представления вплетены в обучение любому предмету. Для формирования адекватного общего представления учитель должен продумать демонстрацию ряда разных единичных объектов в различных положениях. В исследованиях отмечено, что школьники, которым прямоугольный треугольник показан лишь в одном положении, не узнают его в других поворотах на плоскости. Амперметр, показанный в деревянной коробке, не узнается, если в следующий раз его показывают в металлической. Выделение типичных и отличительных признаков во внешнем облике группы предметов требует демонстрации ряда представителей этой группы.

Схематизированные представления — отражение предмета в виде условного графического изображения. Рассмотрим этот

вид представлений на следующем примере. Учитель физики, разбирая вопрос о давлении тела на опору, использовал кинофрагмент: подъем человека в лифте. Школьники припомнили ощущения, которые у них возникают в лифте при движении и остановке. Выделив действующие силы, учитель показывает статический кадр с изображением лифта и стрелками, фиксирующими действующие силы, а затем на доске и в тетрадях учащиеся чертят вектор воздействовавших сил, который воссоздает образно в наглядно-геометрической форме данную ситуацию. Затем при решении задач ученики представляют в векторной схеме условия любой новой задачи.

Карты боев и походов на уроках истории схематизируют реальное движение армий, помогая пониманию хода сражения. Схематизированные представления настолько обобщены, что в них утрачено внешнее сходство с предметами данного класса. Существенные для познания свойства выражены графически на чувственно-логической основе.

Представления — чувственные образы, и их классифицируют по тем анализаторам, с которыми связано их возникновение. Выделяют *зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные, двигательные* и другие представления. Формирование представлений о запахе, вкусе, тактильности и иных физических свойствах предметов происходит в жизни, закрепляется в начальной школе и на уроках химии, физики.

Однако в обучении преимущественно формируются зрительные, слуховые и двигательные представления. Зрительные представления и оперирование ими происходит во всех школьных предметах. В дополнение к уже приведенным примерам можно напомнить, что структурные формулы вещества в химии — это схематизированные зрительные представления, без усвоения которых нельзя овладеть химией.

Слуховые представления интенсивно формируются в школе на занятиях пением, музыкой, иностранным языком. Основу развития фонематического слуха представляет складывающийся запас слуховых образов.

Мышечно-двигательные представления лежат в основе движений. Их распад приводит к тому, что человек утрачивает способность совершать движения в отсутствии предмета, по представлению. Психологи показали, что намерение сделать то или иное движение вызывает напряжение мышц, незаметное для самого человека, но доступное для регистрации приборами. Эти движения можно наблюдать в следующем опыте. Возьмите в руку двумя пальцами шнурок с привязанным к концу небольшим грузом и напряженно представляйте, что груз раскачивается. Груз действительно начнет раскачиваться: нитка выявит незаметные для вас движения, совершаемые рукой под влиянием представлений.

Незаметные, зачаточные движения под влиянием представ-

ления получили название *идеомоторных актов*. Идеомоторные акты выражаются в биотоках мышц. Это и используется в конструировании искусственной руки. Браслет, снимающий биотоки с руки оператора, соединяют с механической рукой, которая повторяет все те движения, которые он представляет и производит.

Имеет практическое значение и так называемая идеомоторная тренировка. Представление движения вызывает напряжение мышц и поддерживает необходимый уровень их тренированности.

Идеомоторными актами объясняют и так называемое «чтение мыслей» (опыты Вольфа Мессинга и Михаила Куни). Они по идеомоторным актам угадывают движения и, основываясь на них, двигаются в ту сторону, куда хотел бы пойти человек которого они держат за руку.

Выработка сложных двигательных навыков в различных профессиях — это одновременно и создание системы сложных двигательных представлений.

Для учебной деятельности формирование представлений является не менее важной задачей, чем формирование понятий. Однако до последнего времени учителя сталкиваются с большими трудностями при их формировании. Интенсивное включение в учебную деятельность кино, телевидения, диафильмов, магнитофонной записи способствует формированию системы устойчивых и одинаковых представлений для учащихся всех школ. Это позволяет выравнивать уровень умственного развития школьников городских и сельских школ.

ЛИТЕРАТУРА

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения /Под ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова. М., Прогресс, 1979.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Иванов С. М. Отпечаток перстня. М., Знание, 1973.

Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М., Наука, 1979.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., Просвещение, 1966.

МЫШЛЕНИЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

§ 1. ПОНЯТИЕ О МЫШЛЕНИИ

Определение мышления. Мышление — есть опосредствованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее чувственных связях и отношениях. На чувственной ступени познания внешние воздействия непосредственно, прямо приводят к возникновению соответствующих образов в нашем сознании. Отражение объективной действительности на логической ступени познания значительно сложнее. Оно носит не непосредственный, а опосредствованный характер, т. е. совершается с помощью целой системы *средств*, которые обычно отсутствуют на чувственной ступени познания или, точнее говоря, представлены как проявления мышления на чувственной ступени познания. Если предложить ученикам представить себе, как выглядят жилища различных народов, то, вероятно, перед мысленным взором одних предстанут современные здания из стекла и бетона, другие увидят чум, покрытый шкурами животных, третьи представят себе причудливой формы пагоду, четвертые — избу, до самой крыши занесенную снегом, и т. д. Возникшие в этом случае представления есть результат чувственного отражения действительности. Такие представления являются непосредственным воспроизведением тех реальных предметов или изображений, которые имелись в прошлом опыте человека.

Если изменить задание и предложить ученикам ответить на вопрос: «Что такое жилище человека?», то для этого обязательно нужно представить себе, как выглядят различные жилища, но этого недостаточно. Необходимо *сравнить* между собою различные виды жилищ, а для того чтобы сравнить их, нужно *выделить* признаки, присущие тем или иным из них. При этом, очевидно, окажется, что одни признаки будут общими, другие — резко различными. Для того чтобы сказать, что такое жилище вообще, нужно будет *отвлечься* от особых признаков и *объединить* то общее, что присуще каждому из видов жилищ. Только совершив подобные мыслительные операции, окажется возможным дать общее определение тому, что такое жилище человека. Создание такого определения является уже не чувственной, а логической ступенью познания, является результатом мышления человека. Решение поставленной задачи оказалось возможным только с помощью определенной системы мыслительных операций.

Осуществление мышления посредством мыслительных опера-

ций характеризует мышление как *опосредствованное* отражение действительности.

Кроме того, мышление всегда и обязательно строится на основе *чувственного отражения мира*, т. е. образы чувственного познания являются материалом, с помощью которого только и может осуществиться отражение на уровне мышления.

Отражение действительности на уровне мышления опосредствовано также и *словом*. Вернемся к примеру. Представления конкретных жилищ возникают в сознании человека в виде соответствующих образов. Общее же определение жилища может быть дано только посредством слова.

Для того чтобы дать определение какого-либо явления, предмета или события, обычно недостаточным бывает его одноразовое восприятие. Поэтому оказывается важным накопить какой-то опыт, сохранить в памяти целый ряд подобных представлений. Но и этого недостаточно. Чтобы определить какой-то новый предмет, надо иметь опыт определения других объектов. Имеющиеся в нашей памяти представления, словарный запас, необходимый для формулирования определений, и составляют тот фонд знаний, посредством которых совершается процесс мышления.

Мышление является опосредствованным отражением действительности и потому, что оно всегда протекает с опорой на имеющиеся у человека *знания*.

Отражение действительности на уровне мышления носит *обобщенный* характер. Такое обобщение является результатом анализа и сравнения отдельных объектов, выделения и абстрагирования того, что в них является общим. Выделяя общее, мы обычно опираемся не только на те объекты, которые воспринимаем в данный момент, но используем и те представления, которые имеются в нашем прошлом опыте. Чем шире, богаче прошлый опыт, тем более широким и глубоким оказывается и обобщение человека.

Действительно, чтобы найти общее у разных предметов, должны быть совершены анализ и сравнение этих объектов, должно совершиться отвлечение и абстрагирование общего. Кроме того, отразить общее невозможно в виде конкретных образов. Это может быть выполнено только в словесной форме. Все это дает право говорить, что обобщенное отражение действительности теснейшим образом взаимосвязано с опосредствованным характером отражения действительности.

Опосредствованный и обобщенный характер мышления обеспечивает познание человеком как явлений, так и их *сущности*. Благодаря мышлению, человек отражает не только то, что может быть непосредственно воспринято с помощью органов чувств, но и то, что *скрыто* от восприятия и может быть познано лишь в результате анализа, сравнения, обобщения. Мышление позволяет устанавливать различные *связи и отношения*. Особенно

большое значение имеет установление причинно-следственных связей, раскрытие которых, с одной стороны, позволяет понять, как и почему возникают те или иные явления, а с другой — создает возможность прогнозировать будущее.

Выявление существенных признаков оказывается возможным далеко не при любом сравнении и анализе того или иного объекта. Если сравнение будет идти только на основе чувственно воспринимаемых признаков, сущность раскрыта не будет. Для ее раскрытия необходимо включить отражаемый объект в *различные* системы связей и отношений. Так, в нашем примере для раскрытия сущности того, что такое жилище человека, необходимо рассмотреть конкретные виды жилищ в связи с определенными географическими, климатическими, социально-экономическими условиями их создания, соотнести с конкретно-историческими потребностями людей и т. д. Только в процессе установления всего многообразия подобных связей оказывается возможным раскрыть сущность явления. Именно раскрытие сущности явления путем включения его в *различные* системы связей и отношений есть третья отличительная особенность мышления.

Мышление как продукт общественно-исторического развития. Мышление, как и сознание человека в целом, носит общественно-исторический характер.

Общественно-историческая обусловленность мышления определяется тем, что в каждом акте познания действительности человек опирается на опыт, накопленный предшествующими поколениями (а опыт является одним из средств отражения действительности на уровне мышления), оперирует тем словарным запасом языка, который создан предшествующими поколениями как средство выражения, обобщения и сохранения результатов познавательной деятельности людей.

Широта обобщения и глубина раскрытия сущности явлений также обусловлены *не только* индивидуальными возможностями человека, но всегда являются и результатом познания действительности, достигнутого на данном уровне исторического развития *человеческого общества*.

Таким образом, хотя мышление каждого человека формируется и развивается в процессе его собственной активной познавательной деятельности, содержание и характер мышления человека обусловлены общим уровнем познания, существующим на данном этапе общественного развития. Это положение, прежде всего, и дает право говорить, что мышление есть продукт общественно-исторического развития.

Об общественно-историческом характере мышления можно говорить и потому, что процесс познания на логической ступени *обусловлен потребностями общества*, т. е. мысли человека направляются на решение тех задач, которые являются наиболее актуальными на существующем историческом этапе. Как много

усилий направлено в настоящее время на поиск тех путей, которые обеспечат сохранение природной среды, позволят найти новые энергетические ресурсы, обеспечат сохранение здоровья людей и т. д.

Специально стоит подчеркнуть, что общественно-исторический характер мышления человека становится все более ярко выраженным.

Постоянное развитие общественно-исторического характера мышления обусловлено тем, что познавательная деятельность людей все в большей мере становится *коллективной*. В настоящее время решение проблем, стоящих перед людьми в одной какой-то области, оказывается невозможным без привлечения данных, полученных в других областях знаний. Необходимость использовать опыт, накопленный в различных сферах человеческой деятельности, заставляет привлекать к решению каждой конкретной проблемы различных специалистов. Это и обуславливает расширение коллективного характера познавательной деятельности людей, а следовательно, усиливает общественно-историческую сущность мышления человека.

§ 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ОПЕРАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЫШЛЕНИЯ

Содержательные компоненты мышления. Человек познает объективный мир как через органы чувств, так и логическим путем. Знания, полученные в результате чувственного познания, существуют в сознании человека как образы тех явлений, которые воспринимает человек.

Знания же, полученные в результате логического познания, существуют в виде *понятий*. Понятийные знания являются результатом опосредствованного отражения действительности и включают в себя общее и существенное об определенном явлении, классе явлений. Именно этим, прежде всего, понятия отличаются от представлений. Рассмотрим такой пример. Представьте себе дерево; авторучку или автомобиль. В одних случаях вы представите конкретное дерево, которое растет у входа в ваш дом, авторучку, которой вы только что писали, автомобиль «Волгу» зеленого цвета, промчавшийся мимо вашего окна. В других случаях в вашем сознании возникает образ дерева, авторучки, автомобиля вообще, при этом вы не сможете даже сказать, представляете ли вы хвойное или лиственное дерево, перьевую или шариковую ручку, какого цвета машину. Однако любой из этих образов имеет характерную форму, присущую данным предметам, фиксирует те или иные его размеры и положение в пространстве, обязательно включает какие-то детали. Представляя дерево, вы ясно видите какие-то особенности его кроны, толщину и форму ствола и т. д.

Несмотря на то что одни представления были более конкрет-

ными, а другие более общими, во всех случаях это были образы предметов. Даже общие представления включали в себя не только существенные, но и некоторые несущественные признаки.

А теперь попробуйте определить, что такое дерево, ручка, автомобиль. Сказав, например, что автомобиль — это безрельсовый вид транспорта с двигателем внутреннего сгорания, мы полностью отвлекаемся от формы, размеров, марки и любых других признаков образа автомобиля и сохраняем лишь то, что является существенным для данного класса предметов.

Отличительными особенностями понятия от представления является то, что представление всегда есть образ, а понятие — это *мысль, выраженная в слове*; представление включает и существенные, и несущественные признаки, в понятии сохраняются лишь существенные признаки.

Понятие является и более обобщенным отражением, поскольку включает в себя общие признаки не случайных, отдельных предметов, а то, что является общим для всех предметов данного класса. Понятие является обобщенным отражением и потому, что оно обычно результат познавательной деятельности не *отдельного* человека, а практической и теоретической деятельности *многих* людей. В силу последнего обстоятельства понятие имеет и характер *всеобщности*. Действительно, даже общие представления у разных людей различны, понятия же всех людей одинаковы (исключение составляют понятия, отражающие позиции людей разных общественных классов).

Операционные компоненты мышления. Операционными компонентами мышления является система мыслительных операций: *анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации*.

Каждая из этих операций выполняет определенную функцию в процессе познания и находится в сложной взаимосвязи с другими операциями.

Функцией анализа является *разделение целого на части, выделение отдельных признаков, сторон целого*.

Синтез служит средством *объединения отдельных элементов, которые выделены в результате анализа*.

С помощью сравнения устанавливается сходство и различие отдельных объектов.

Абстрагирование обеспечивает *выделение одних признаков и отвлечение от других*.

Обобщение является *средством объединения предметов или явлений по их существенным признакам и свойствам*.

Классификация направлена на *разделение и последующее объединение объектов по каким-либо основаниям*.

Систематизация обеспечивает *разделение и последующее объединение, но не отдельных объектов, как это происходит при классификации, а их групп, классов*.

Все эти операции не могут проявляться изолированно, вне

связи друг с другом. Для того чтобы что-то было выделено анализом, необходимо наличие целостного представления об объекте. Это начальное представление об объекте является результатом *первичного, недифференцированного синтеза*, т. е. уже в самом начальном акте познания анализ оказывается невозможным без синтеза. Особенности первичного, недифференцированного синтеза отчетливо проявляются в первых словах ребенка. Вот один из характерных примеров: «мигиги» — помоги, «банананчик» — чемоданчик, «пилететик» — пистолетик (Оля — 2 года). Ребенок «схватил» общее звучание слова, но здесь еще нет опоры на его соответствующий фонетический анализ.

Результаты анализа создают возможность для *вторичного синтеза*, т. е. объединения того, что оказывается выделено анализом. При вторичном анализе предполагается обязательное сравнение между собою тех признаков, сторон объекта, которые были найдены в ходе анализа. Вторичный синтез, как правило, не объединяет полностью все признаки, а, опираясь на абстрагирование, благодаря которому выделяются одни признаки при отвлечении от других, обобщает только то, что соответствует поставленной перед человеком познавательной задаче.

Рассмотрим, например, как проявляются мыслительные операции при усвоении понятия о треугольнике. Нахождение отдельных его признаков возможно только в том случае, если человек выделил контуры треугольников среди многообразия форм окружающих предметов. Благодаря *анализу* определяется количество сторон треугольников, длина сторон у разных треугольников, углы, их размеры, цвет, расположение в пространстве и т. д. В результате *сравнения* выделяется общее и особенное в различных треугольниках, *абстрагирование* позволяет человеку отвлечься от несущественных и выделить существенные признаки, *вторичный синтез* позволяет объединить существенно общее, определяющее, то, что необходимо присуще треугольникам. Обнаружение специфических особенностей, характерных для разных треугольников, служит основанием для *классификации* и определения видов треугольников. Сравнение между собою разных видов треугольников дает возможность их *систематизировать*.

Каждая из мыслительных операций может быть рассмотрена как соответствующее *умственное действие*. При этом подчеркивается действенный характер психического отражения, т. е. активность человеческого мышления, возможность активного, творческого преобразования действительности.

Действительно, умственная деятельность человека может быть направлена на *распознавание* тех или иных объектов, на их *преобразование*, на *контроль* за ходом этого преобразования. В каждом из этих случаев решение задачи осуществляется по-разному.

В случае *распознавания* анализ, синтез, сравнение, как и другие мыслительные операции, будут служить тому, чтобы

успешно совершить действия по выделению определенного объекта или класса объектов, установить те признаки, по которым можно различать явления. Именно такие действия совершают учащиеся при нахождении заданных частей речи или членов предложения, при определении вида математического выражения, при распознавании той или иной природной зоны и т. д.

При совершении умственного действия *преобразования* анализ, сравнение и другие мыслительные операции оказываются непосредственно включенными в конкретное содержание деятельности, и обеспечивают целенаправленное изменение объекта. Например, ученику нужно решить математическую задачу, т. е. преобразовать неизвестные величины в известные, или получить определенное вещество в ходе химических опытов. Здесь анализ будет направлен на выделение тех условий, которые могут обеспечить соответствующее изменение, выделение необходимых способов преобразования и их реализацию. Аналогично оказываются включенными и все другие мыслительные операции. Они и будут составлять содержание всей мыслительной деятельности.

Умственные действия контроля предполагают направленность мыслительных операций на сличение наличного состояния объекта с образцом (эталоном) и *контроль* за самим осуществлением операций.

Рассмотрение мыслительных операций как умственных действий, обеспечивающих активное преобразование человеком действительности, требует дифференциации их в зависимости от того, каким оказывается способ решения познавательной задачи. Анализ, синтез, сравнение оказываются различными в тех случаях, когда человек уже *владеет* способом решения, и в тех, когда решение носит *поисковый* характер. Конечно, и в том, и в другом случае анализ будет направлен на расчленение чего-то, выделение и т. д., а сравнение — на нахождение общего и особенного, однако при первом варианте анализ и другие мыслительные операции преимущественно будут направлены на выяснение соответствия задачи способу решения, на возможно более полное и точное его использование. При втором же варианте все мыслительные операции должны быть направлены на поиск самого способа решения.

Основной смысл, в связи с которым целесообразно рассматривать мыслительные операции как определенные умственные действия, состоит в том, что при этом открываются благоприятные перспективы целенаправленного *формирования* анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д. Для их формирования нужно хотя бы гипотетически представить структуру этих действий, т. е. определить, что должно быть сделано человеком для достаточно полного сравнения или классификации. Например, для того чтобы сравнить какие-то объекты, необходимо: 1. Определить, для чего должно быть проведено сравнение, какова его цель. 2. Выделить различные признаки сравниваемых объектов.

3. Определить возможные линии сравнения в соответствии с поставленной целью и обнаруженными признаками. 4. Установить общие признаки по каждой из намеченных линий. 5. Установить особенные признаки по каждой из намеченных линий. 6. Определить степень существенности общих и особенных признаков по каждой линии сравнения. 7. Соотнести полученные данные по всем линиям. 8. Сформулировать вывод о сходстве и различии данных объектов в соответствии с поставленной целью.

Для того чтобы провести классификацию, нужно: 1. Определить, для чего должна быть проведена классификация, какова ее цель. 2. Определить различные признаки объектов, подлежащих классификации. 3. Сравнить между собою объекты по общим и особенным их признакам (выполнение этой операции включает в себя систему операций умственного действия сравнения) в соответствии с поставленной целью. 4. Выделить линии или основания для классификации в соответствии с намеченной целью и обнаруженными общими и особенными признаками и назвать их. 5. Разделить объекты по намеченным линиям или основаниям. 6. Назвать каждую выделенную группу объектов. 7. Сформулировать вывод о том, что разделение объектов по намеченным основаниям и объединение их в группы произведено в соответствии с поставленной целью.

Однако нельзя формировать сравнение, классификацию, как и другие операции, *вообще*. Этому можно научить, поставив человека в *реальную* ситуацию, требующую сравнения или классификации вполне определенных объектов. Например, школьников можно учить сравнению, предлагая им постоянно проводить сравнение учебного материала в соответствии с только что намеченной или подобной ей структурой умственного действия сравнения.

Таким образом, операционными компонентами мышления являются анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и т. д., которые целесообразно рассматривать *и* как операции, *и* как умственные действия, направленные на решение определенных познавательных задач.

Единство содержательных и операционных компонентов мышления. Единство содержательных и операционных компонентов мышления обусловлено уже тем, что содержание действий есть не что иное, как знание о них. Действительно, нужно знать, какую функцию выполняет и какую структуру имеет каждая из мыслительных операций.

Однако единство содержательных и операционных компонентов имеет и более глубокую основу. Любые знания, которыми овладевает человек, могут быть им усвоены только в том случае, если совершается *вся* система мыслительных операций. С другой стороны, ни одной из мыслительных операций не может овладеть человек *вне* процесса усвоения каких-то знаний. Нельзя же учиться анализировать вне какого-либо содержания.

Более того, все качественные характеристики усвоенных человеком знаний прямо зависят от того, какие умственные действия совершались человеком для усвоения этих знаний.

В зависимости от того, насколько *глубоким*, всесторонним, точным был анализ, будут соответственно столь же *глубокими*, полными и точными знания человека. Есть и обратная зависимость: *качественные* особенности знаний существенно определяют *возможности* формирования мыслительных операций. В процессе усвоения элементарных, упрощенных, отрывочных знаний нельзя рассчитывать на эффективное формирование мыслительных операций.

Важно во всех случаях познавательной деятельности иметь в виду это сложное соотношение содержательных и операционных компонентов мышления, поскольку подобное взаимодействие содержательных и операционных компонентов мышления совершается при *любой* теоретической и практической деятельности человека. Однако все это важно иметь в виду особенно в процессе обучения школьников. Многочисленные эксперименты показали, что умственное развитие учащихся существенно зависит от того, каким оказывается *содержание* обучения и насколько большое внимание уделяется *формированию* умственных действий.

§ 3. ПРОЦЕСС РЕШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ

Нахождение задачи и ее формулирование. Чувственное отражение может носить как произвольный, так и непроизвольный характер. Человек может, поставив себе определенную цель, вести строго направленное наблюдение за различными объектами окружающего мира, но может и не ставить перед собой специальной цели наблюдать за каким-то предметом, однако, если он попадает в поле зрения, в сознании возникает более или менее отчетливый образ данного предмета. Иначе обстоит дело при отражении окружающей действительности на логической ступени познания. Отражение на уровне мышления всегда и обязательно носит произвольный характер. Эта произвольность мышления определяется тем, что мышление есть опосредствованное познание.

Мышление, исходя из самого определения его, начинается только там и тогда, когда человек начинает что-то анализировать, сравнивать, обобщать и т. д. А так человек действует в том случае, когда перед ним возникает какой-то вопрос. Такие вопросы появляются в условиях *проблемной ситуации*.

Проблемная ситуация характеризуется наличием различных *противоречий*. Это противоречия между *обычным* и *необычным*, между тем, что *есть* и к чему *стремится* человек, между тем, что *известно*, и тем, что *необходимо* узнать, и т. д. Следует специально подчеркнуть, что проблемная ситуация всегда имеет

субъективный аспект. Это означает, что в одинаковых условиях перед одним человеком появляется вопрос, он видит ту или иную противоречивость ситуации, а у другого вопросы не возникают.

С формулирования вопроса в проблемной ситуации и начинается процесс решения задачи. Такое формулирование вопроса является одним из наиболее сложных этапов в процессе решения задачи. Для формулирования вопроса нужно увидеть противоречивость проблемной ситуации, в той или иной форме сформулировать эти противоречия. Рассмотрим пример. После окончания восьмого класса перед школьниками обычно встает проблема определения путей дальнейшего образования с целью подготовки к профессиональной деятельности. Для решения ее очень важно выделить те противоречия, которые возникают в этом случае. Понять, что здесь могут иметь место противоречия между *требованиями*, которые предъявляет к человеку профессия, и реальными *возможностями* школьника, между потребностями *общества*, желанием *родителей* и желанием *ученика* и т. д. Только осознав, в чем противоречивость ситуации для данного ученика, может быть сформулирована та задача, в процессе решения которой будет правильно осуществлен выбор дальнейшего жизненного пути.

Чем больше опыт в той или иной области, тем легче и полнее человек видит нерешенные задачи, тем *чаще* перед ним возникают вопросы, требующие своего разрешения. Лектор заканчивает лекцию и обращается к аудитории: «Есть ли у вас вопросы? Что оказалось не до конца понятным?» И, как правило, *вопросы задают лишь те студенты, которые лучше знают данный предмет.* Этот момент очень важно учитывать педагогу. Действительно, чем меньше опыт, чем ниже уровень знаний, тем труднее увидеть нерешенные задачи. С другой стороны, только в процессе решения новых, все более сложных задач приобретаетс_я необходимый опыт, совершается умственное развитие человека. Поэтому так важно чаще включать учащихся в различные проблемные ситуации. При этом поступать педагог может по-разному: можно дать общую характеристику проблемной ситуации, самому сформулировать вопрос, дать один из возможных вариантов решения и предложить учащимся лишь повторить только что пройденный путь или найти аналогичные вопросы и аналогичные решения. Далее, учитель может ограничиться тем, что создаст проблемную ситуацию, сам сформулирует вопрос и предложит школьникам лишь найти его решение. Однако, учитывая сложность и важность такого этапа в решении мыслительной задачи, как самостоятельное формулирование вопроса, особенно ценным будет такой вариант, при котором учитель лишь создаст проблемную ситуацию, а учащиеся *самостоятельно* должны будут вычленить ее противоречия и сформулировать те вопросы, которые требуют своего решения.

Именно вопрос определяет все последующие преобразования исходных данных в задаче. Переформулирование вопроса сразу же изменяет весь последующий процесс решения задачи.

Успешность процесса решения, как правило, обусловлена точностью формулировки вопроса. Не случайно поэтому в процессе школьного обучения особое внимание уделяется работе школьников над вопросом задачи. Разработана система упражнений, в которых учащимся к одному и тому же условию предлагают сформулировать различные вопросы и наблюдать за изменением процесса решения задачи; предлагают один и тот же вопрос к задаче переформулировать несколько раз так, чтобы он приводил к различным решениям; дают задачи без вопроса, с тем чтобы ученики самостоятельно его сформулировали, и т. д.

В процессе формулирования вопроса осознается то, что должно быть найдено, определено, т. е. искомое. Но при этом не менее важно достаточно четко выделить в проблемной ситуации исходные, известные данные, т. е. то, на что можно опереться, преобразовать, так или иначе использовать для нахождения неизвестного.

Работе над условием задачи школьников также следует специально учить. Причем очень важно, чтобы подобное обучение проводилось по *всем* учебным предметам и не сводилось к решению математических задач. При этом важно обучить учащихся приемам, которые бы позволили четко выделить все *элементы* мыслительной задачи, а главное, установить *соотношения и связи* между ними. Этому может служить графическое изображение содержания задачи, краткая и обобщенная его запись, поэлементный анализ содержания задачи и т. д.

Таким образом, первым и одним из наиболее важных этапов решения мыслительной задачи является вычленение и формулирование вопроса и анализ условия задачи. Именно с вопроса начинается процесс мышления, в то же время правильность, точность, полнота и глубина вопроса определяются уровнем развития мышления человека, выражают степень продуктивности мыслительного процесса.

Выдвижение и анализ гипотез. Второй этап решения мыслительной задачи начинается с поиска возможных путей решения сформулированного вопроса и заключается в выдвижении различных гипотез. Как успех решения задачи, так и создание благоприятных условий для развития мышления зависят от многообразия выдвинутых гипотез. Именно широкая вариативность гипотез позволяет с различных сторон, в различных системах связей рассмотреть один и тот же объект, найти наиболее правильный и экономичный путь решения. Выдвижение гипотез как бы предвосхищает будущую деятельность человека, позволяет предвидеть пути решения и возможные результаты, и поэтому приобретаемый человеком опыт выдвижения гипотез имеет су-

шественное значение для развития прогнозирующей функции мышления.

Однако многообразие гипотез никогда не должно быть самоцелью, поэтому очень важно каждую из выдвинутых гипотез соотносить с условием и вопросом задачи и убедиться в их соответствии. Те гипотезы, которые не выдерживают этой первой проверки, должны быть отброшены. Очень часто в процессе подобной проверки происходит не только отбрасывание неверных гипотез, но дальнейшее уточнение условий задачи и переформулирование вопроса.

Решение мыслительной задачи. Дальнейшая проверка оставшихся гипотез является третьим этапом решения задачи. И на этом этапе иногда возникает необходимость дополнительного уточнения условия задачи, получения какой-то новой информации, дальнейшее уточнение, переформулирование вопроса.

Решение мыслительной задачи может протекать по-разному. Возможны случаи, когда человек действует методом проб и ошибок, как бы примеряя, подставляя различные, более или менее вероятные гипотезы.

Решение может быть основано на пассивном использовании алгоритма, т. е. как прямое выполнение уже известного предписания. Достаточно часто, сталкиваясь с необходимостью решения новой задачи, человек использует прием аналогии. Не выделяя и подчас не полностью осознавая все шаги решения, человек находит в своем прошлом опыте известный ему образец и по аналогии с ним решает новую задачу.

Более творческим подходом к решению мыслительной задачи будет *активное* использование алгоритма, которое может найти свое выражение либо в приспособлении его к содержанию задачи, либо в трансформации задачи (разложение задачи на части с целью последовательного их решения; перекодировка содержания задачи: построение схемы, чертежа, модели; приведение задачи к частному случаю или подведение под общее правило).

Подлинно творческое решение задачи предполагает преодоление различной степени инертности мышления и построение новой стратегии решения.

Построение новой стратегии решения во всех случаях есть результат длительной предшествующей работы мысли, предполагающий значительный опыт решения задач в той или иной области человеческой деятельности.

Однако отдельные этапы этой предшествующей работы человеком не всегда полностью осознаются и поэтому создается впечатление, что такое решение приходит внезапно, как озарение, *инсайт-решение*. В этом случае говорят об интуитивном решении задачи. Приведем один из наиболее широко известных примеров. А. Пуанкаре долго и упорно занимался изучением одного сложного математического вопроса, который ему никак

не удавалось разрешить. Он так описывает момент решения задачи: «...Я оставил Кан, где жил тогда, чтобы принять участие в геологической экскурсии, предпринятой Горным училищем. Дорожные перипетии заставили меня забыть о математических работах. По приезде в Кутанс мы сели в омнибус для какой-то прогулки; в тот момент, когда я поставил ногу на подножку, у меня возникла идея, к которой, казалось, я не был подготовлен ни одной из предшествовавших мыслей... Я не сделал проверки; у меня не хватило бы на это времени, так как в омнибусе я возобновил начатый разговор, но у меня уже тогда явилась полная уверенность в правильности идеи. По возвращении в Кан я со свежей головой проверил вывод только для оचितки совести».

Проверка решения задачи. Четвертый этап решения мыслительных задач — этап проверки. Здесь важно еще раз соотнести условия задачи, ее вопрос и полученные результаты. Процесс проверки решения важен еще и потому, что в ходе ее человеку удается переосмыслить задачу. Такое переосмысление оказывается возможным потому, что здесь главные усилия человека могут быть направлены не на то, как решать данную задачу, а на значение ее решения, на те следствия, которые могут возникнуть в результате решения задачи. В процессе проверки можно увидеть ту же задачу в другой системе связи, можно обнаружить новые, еще нерешенные задачи.

Рассматривая решение задачи как мыслительный процесс, очень важно иметь в виду, что решение задачи зависит от уровня развития мышления человека и его отношения к совершаемой при этом деятельности, а также и то, что процесс решения задачи является обязательным объективным условием развития мышления человека, условием совершенствования его познавательной деятельности.

§ 4. ВИДЫ МЫШЛЕНИЯ

В зависимости от содержания решаемой задачи в психологии принято выделять три вида мышления: *практически-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.*

Практически-действенное мышление. Практически-действенное мышление характеризуется тем, что здесь мыслительная задача решается непосредственно в процессе деятельности. Практически-действенное мышление является и исторически и онтогенетически наиболее ранним видом мышления человека. Именно с этого вида начиналось развитие мышления у человека в процессе зарождения его трудовой деятельности, когда умственная деятельность не выделилась еще из предметно-практической деятельности. С этого вида начинается развитие мышления и в онтогенезе. Первоначально ребенок решает задачи, непосредственно действуя с предметом.

Однако было бы ошибочным думать, что практически-действенное мышление является какой-то примитивной формой мышления. Возникнув на заре человечества и появляясь у каждого человека в первые годы его жизни, оно сохраняется и развивается на протяжении всей истории человечества, на всех возрастных ступенях каждого человека.

Этот вид мышления оказывается необходимым и незаменимым во всех тех случаях, когда наиболее целесообразным оказывается решение мыслительной задачи непосредственно в процессе практической деятельности. Вряд ли кто-нибудь из нас, подойдя к двери своей квартиры, вставив ключ и убедившись в том, что ключом сразу не удастся открыть замок, вынимает ключ и начинает рассуждать о возможных вариантах проникновения в квартиру. Обычно мы поступаем иначе: пытаемся продвинуть ключ на различную глубину, поворачиваем его в разные стороны, нажимаем или притягиваем дверь, т. е. пытаемся решить задачу, практически действуя, практически проверяя последовательно выдвигаемые гипотезы.

Практически-действенное мышление применяется и оказывается наиболее целесообразным и при решении несравнимо более сложных задач. Так, не ограничиваясь только лишь расчетами, строят модели будущих кораблей и помещают их в гидродинамические трубы, создают модели самолетов и также испытывают их в аэродинамических трубах, строят модели рек и в них возводят модели будущих плотин. Все это делается для того, чтобы практически решить сложнейшие инженерные задачи, найти оптимальные формы кораблей и самолетов, найти наиболее экономически и технически выгодные места расположения различных энергогидрологических сооружений. Во всех этих случаях имеет место практически-действенное мышление, каждый раз задача решается в ходе практического ее осуществления.

Значение практически-действенного мышления определяется тем большим весом, который имеет практическая деятельность людей, тем, что многие задачи в процессе этой деятельности могут быть решены продуктивнее и экономичнее в процессе практически-действенного мышления.

Для развития данного вида мышления у школьников важно учитывать, что в силу непосредственного включения мыслительной деятельности в практическую бывает весьма сложно увидеть в структуре практических действий операционные элементы мышления и поэтому оказывается сложным их обобщение и перенос для решения новых практических задач.

Наглядно-образное мышление. Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что здесь содержание мыслительной задачи основано на образном материале. Об этом виде мышления можно, следовательно, говорить в тех случаях, когда человек, решая задачу, анализирует, сравнивает, стремится обобщить различные образы предметов, явлений, событий. Например, анализ и обоб-

щение того или иного исторического события могут быть сделаны по-разному. Существует строго научное, историческое описание блокады Ленинграда. Есть достаточно широко известное художественное произведение А. Чаковского «Блокада». Это же историческое событие отражено в Седьмой симфонии Д. Шостаковича. Вероятно, в последующих двух случаях и можно говорить о том, что здесь действительность отражена в образной форме. В той мере, в какой эти образы обобщенно отражают сущность событий, они являются продуктом образного мышления, а не только актами непосредственного восприятия.

Подлинно художественные литературные произведения, классические музыкальные произведения, лучшие творения живописи и скульптуры отражают сущность объективной действительности достаточно полно, глубоко и обобщенно.

Значение наглядно-образного мышления в том, что оно позволяет человеку более многогранно и разнообразно отражать объективную действительность. На примере такого направления в искусстве, как абстракционизм, можно достаточно четко увидеть, как обедняется отражение мира человеком при исключении специфических образных средств. При всем многообразии этого направления суть его остается одна: замена образа более или менее удачно подобранным символом, а это и обедняет выразительные средства искусства.

В целом же ряде других случаев схематическое и символическое отражение действительности оказывается весьма продуктивным и позволяет достаточно точно и обобщенно отразить действительность. Можно сослаться на такие примеры, как решение сложных производственных задач методом граф (графики сетевого планирования), различных топографических задач, решение различных конструктивно-технических задач путем их графического изображения и т. д.

Развитие наглядно-образного мышления в процессе обучения должно включать в себя задачи, требующие оперирования образами различной степени обобщенности, непосредственным изображением предметов, схематическим их изображением и символическими обозначениями.

Словесно-логическое мышление. Особенностью этого вида мышления является то, что задача здесь решается в словесной (вербальной) форме. Используя словесную форму, человек оперирует наиболее отвлеченными понятиями, подчас такими, которые вообще не имеют прямого образного выражения (например, экономическими понятиями: цена, количество, стоимость, прибыль; социально-историческими: государство, класс, общественные отношения; нравственными: честность, принципиальность, патриотизм и т. д.). Именно этот вид мышления позволяет устанавливать наиболее общие закономерности, определяющие развитие природы и общества, самого человека. Благодаря этому виду мышления, человеку удастся наиболее обобщенно решать

мыслительные задачи. В этом главное достоинство, но и возможные недостатки данного вида мышления.

С помощью слова человек не только обозначает, но и обобщает различный образный материал, практические действия, в то же время слово никогда не может исчерпать всего богатства образа, передать со всей полнотой практические действия человека. Можно составить очень хороший рассказ о музыкальном произведении, но это никогда не обеспечит полную передачу всего того, что составляет музыкальный образ, можно подробно описать то или иное практическое действие человека, но и в этом случае словесное выражение не исчерпает всего того, что представляет собою данное действие.

В процессе обучения перед учителем постоянно стоит задача всемерного развития словесно-логического мышления, так как только в этом случае учащиеся смогут овладеть понятиями, особенно их системами, понять закономерности той или иной науки. Но при этом не менее важно помнить, что отвлеченные знания в словесной форме не исчерпывают всего богатства объективной действительности.

Взаимосвязь видов мышления. В практической мыслительной деятельности человека все виды мышления неразрывно взаимосвязаны. Эта взаимосвязь обусловлена уже тем, что фактически мы не совершаем никаких практических действий без того, чтобы у нас не возник соответствующий образ действия, чтобы мы словесно не обозначили то или иное действие. С другой стороны, оперируя самыми отвлеченными понятиями, мы, как правило, опираемся и на более или менее соответствующие им образы и т. д.

Эта взаимосвязь видов мышления находит свое выражение и в постоянных взаимопереходах одного вида мышления в другой. Достаточно вспомнить уже сказанное выше. Трудно, а фактически подчас и невозможно провести грань между наглядно-образным и словесно-логическим мышлением в тех случаях, когда содержанием задачи являются различные *схемы, графики, символические обозначения*.

Специально подчеркивая взаимосвязь различных видов мышления, не менее важно постоянно помнить об их специфике. Только развитие всех видов мышления в их единстве может обеспечить правильное и достаточно полное отражение действительности человеком.

Имея в виду необходимость развития всех видов мышления и помня, что вид мышления существенно зависит от содержания решаемой задачи, очень важно в процессе обучения максимально разнообразить предлагаемые школьникам учебные задачи.

Имеются весьма убедительные данные, которые показывают, как, изменяя содержание обучения, удается эффективно развивать различные виды мышления. Сошлемся на такой пример. До начала 60-х годов в психологии широко было распространено мнение об исключительно наглядно-образном характере мыш-

ления младших школьников. Однако, когда в ходе перестройки школьного обучения резко увеличили удельный вес абстрактного материала, оказалось, что и у младших школьников достаточно успешно развивается словесно-логическое мышление.

§ 5. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Индивидуальные особенности решения мыслительной задачи. Интеллектуальные особенности личности проявляются достаточно отчетливо уже в том, как действует человек в проблемной ситуации. В зависимости от имеющегося опыта оказываются различными возможности людей увидеть задачу и сформулировать ее, по-разному анализируются и используются исходные данные задачи. Так, был проведен такой эксперимент (*И. В. Дубровина, В. А. Крутецкий*): учащимся были предложены задачи с *избыточными* данными, с *недостающими* данными, *не имеющие* вопросов. В этих условиях школьники вели себя по-разному: одни из них совершенно обоснованно пытались восполнить недостающие данные, исключить лишнее, сформулировать вопрос. Другие, не обращая внимание на все эти особенности задач, сразу же предпринимали попытку их решения. В этом факте отчетливо выступают индивидуальные качества школьников, связанные с интеллектуальными их особенностями анализировать проблемные ситуации, подчинять свою деятельность поставленной цели, осознавать процесс своей умственной деятельности.

Интеллектуальные особенности личности существенно проявляются при выдвижении и проверке гипотез, прежде всего здесь весьма ярко сказывается степень *симультианности* мышления, т. е. возможность в *разных* планах, с различных точек зрения подойти к выдвижению гипотез. В этом проявляется, конечно, и имеющийся опыт, и уровень развития самостоятельности, и степень инициативности, и другие качества личности. В исследованиях, проведенных под руководством *Дж. Брунера*, описываются четыре типа выдвижения и проверки гипотез человеком. *Первый* тип характеризуется тем, что с самого начала человек формулирует все возможные гипотезы, последовательно их проверяет и исключает ложные. *Второй* тип характеризуется тем, что формулируется лишь одна гипотеза и затем проверяется. Если она оказывается ложной, то выдвигается вторая гипотеза и также до конца проверяется. *Третий* тип — это тот случай, когда гипотеза вообще не формулируется, а предпринимаются попытки случайно натолкнуться на верное решение. *Четвертый* тип Дж. Брунер называет азартным поиском решения. Он характеризуется бессистемностью действий: выдвинув одну гипотезу и не до конца ее проверив, человек берется за проверку другой гипотезы или одновременно начинает проверять различные, подчас взаимоисключающие гипотезы.

Нетрудно заметить, что за всеми этими типами выдвижения и проверки гипотез стоят различные и эмоциональные, и полове, и интеллектуальные свойства личности человека.

Сложную и противоречивую роль в процессе решения задачи играют чувства человека. При наличии яркого и устойчивого эмоционального отношения к решаемой задаче и совершаемой при этом деятельности возникает страстность, острота, напряженность нашей мысли. Мысль, озаренная чувством, глубже проникает в предмет изучения, чем холодная бесстрастная мысль. Однако иногда чувство как бы подчиняет себе мысль, и это приводит к тому, что человек не столько начинает искать возможные пути решения задачи, сколько пытается обосновать то, что вызывает положительное или отрицательное эмоциональное отношение. Как трудно бывает подчас объективно анализировать поведение человека, вызывающего у нас сильное и глубокое положительное или отрицательное чувство. Обсуждая с младшими школьниками спектакль, прочитанную книгу, учитель достаточно часто сталкивается с тем, что дети не замечают никаких положительных проявлений у отрицательных персонажей и не видят недостатков у положительных героев. Здесь чувства мешают правильному решению познавательной задачи, затрудняют интеллектуальный поиск.

В процессе проверки гипотез сказывается опыт человека в критическом отношении к собственной деятельности, в умении всесторонней и обоснованной ее оценки, в возможности отойти от ранее намеченного, если предположения оказываются ошибочными.

В зависимости от тех или иных особенностей личности по-разному происходит *принятие решения*. Здесь особенно заметно проявляются волевые качества личности, степень уверенности человека в правильности избранной позиции. *Ю. Н. Кулюткин* и *Г. С. Сухобская* называют три варианта принятия решения: *импульсивное, уравновешенное, осторожное*. За каждым из них и стоят соответствующие свойства личности.

Правда, при одних и тех же свойствах личности в зависимости от мотивов познавательной деятельности человека, от их личной и общественной значимости также может оказаться различным и характер принятия решения, и весь процесс решения задачи.

Процесс решения задачи представляет собою познавательную деятельность личности, и поэтому в ходе ее проявляются все качества, присущие данному человеку.

Качества ума. Качества ума человека прежде всего связаны с особенностями сочетания и уровнем развития *различных видов мышления*. Преобладание того или иного вида, способности и склонности к решению задач определенного содержания является, вероятно, одной из первых, наиболее общих качественных характеристик ума человека. Существенными в этом отношении

оказываются сенсорно-перцептивные особенности человека, соотношение первой и второй сигнальных систем. Однако решающее значение имеет опыт в определенных видах деятельности.

Вторая общая качественная характеристика ума человека связана с особенностями соотношения *содержательных* и *операционных структур мышления*. Наиболее благоприятным является гармоническое сочетание, определенное соответствие тех и других компонентов. Если в результате преимущественной деятельности памяти человеком будет усвоена большая сумма знаний и при этом не будет достигнут соответствующий уровень развития операций мышления, это будет существенно снижать общий эффект умственной деятельности человека. Если в результате специальных тренировок отработаны те или иные операции мышления и овладение ими не будет результатом усвоения глубоких и полных знаний, это также отрицательно скажется на всем процессе умственной деятельности человека.

Наряду с этими, в психологии обычно рассматривают и такие качества ума, как его *глубина, широта, гибкость, критичность, самостоятельность*.

Сложным и противоречивым является соотношение таких свойств ума, как его глубина и широта. В настоящее время в условиях все возрастающего потока информации углубление в какую-то область знаний неизбежно приведет к сужению ее границ. Глубина знаний определяется степенью проникновения в сущность явлений, а широта — возможностью привлечения для решения данной задачи знаний из различных областей. Излишняя широта ума часто формирует дилетантский подход к овладению знаниями. В современных условиях наиболее целесообразным является такое сочетание глубины и широты ума, при котором человек глубоко и в то же время разносторонне овладевает определенной системой знаний.

Гибкость ума обеспечивает достаточно полный учет специфических условий решения именно данной задачи, строгое подчинение логики всех суждений обоснованию и доказательству избранного пути решения. Именно благодаря гибкости ума человеку удастся найти новый подход, новые способы решения, наиболее полно отвечающие требованиям задачи. Противоположным качеством гибкости ума является его инертность, шаблонность. Шаблонность и инертность мышления создают так называемые психологические барьеры, затрудняющие нахождение новых решений в привычных ситуациях. Они мешают созданию новых способов решения, мешают увидеть необычное в знакомом.

Возможность найти оригинальное решение как старых, так и новых задач связано не только с гибкостью, но и с критичностью ума. Критичность ума характеризуется способностью человека правильно оценить как объективные условия, так и собственную деятельность, занять определенную позицию, объективно оценить выдвинутые гипотезы и результаты их проверки

и т. д. Основой для развития критичности мышления являются глубокие знания и опыт человека. Однако бывают случаи, когда знания и приобретенный опыт сковывают и затрудняют критическое отношение. Это бывает в тех случаях, когда проявляются шаблонность и инертность мышления.

Глубокое и обоснованное критическое отношение к действительности является одним из проявлений самостоятельности ума человека. Самостоятельность является одним из основных качеств ума. Именно самостоятельность определяет особенности человека в проблемной ситуации, его возможности увидеть нерешенные задачи, оригинально их сформулировать, найти новые способы решения, последовательно отстаивать занятую позицию.

Своеобразное сочетание различных качеств ума, их устойчивое проявление при решении различных задач характеризуют стиль умственной деятельности человека.

В процессе обучения школьников важно формировать не только отдельные положительные качества ума, но и создать условия для проявления их в определенном сочетании, стремиться к более или менее длительному сохранению подобных условий, с тем чтобы постепенно формировать достаточно продуктивный стиль умственной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. М., Мысль, 1970.
Брунер Дж. Психология познания. М., Прогресс, 1977.
Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Изд-во Воронежского гос. университета, 1976.
Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в обучении. М., Педагогика, 1972.
Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М., Просвещение, 1967.
Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., Изд-во АН СССР, 1958.
Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
Основные направления исследования психологии мышления в капиталистических странах /Под ред. Е. В. Шороховой. М., Наука, 1966.
Исследования мышления в советской психологии /Под ред. Е. В. Шороховой. М., Наука, 1968.
Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М., Высшая школа, 1972.

РЕЧЬ И РЕЧЕВЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

§ 1. РЕЧЬ И ЯЗЫК

Слово и речь являются важнейшими содержательными и структурными компонентами психики. Исследования психологов и физиологов показали, что слово связано со всеми проявлениями психики человека. На уровне ощущений речь влияет на пороги чувствительности, т. е. определяет условия прохождения стимула. Структура языка оправдывает отпечаток на структуру восприятия. Выделение предмета из фона, образование целостного образа зависит от задачи восприятия, поставленной словесно. Представление вызывается словом и тесно с ним связано. Чувства человека вызываются не только объектами материального мира: слово может ободрить человека и уязвить, унизить и возвысить. Намерения как компонент личности и воли выражаются в слове. Особенно тесная связь существует между мышлением и речью. Мысль существует в слове и выражается в слове.

Глубокую оценку роли слова в психике человека дали К. Маркс и Ф. Энгельс: «Язык так же древен, как и сознание; язык *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоящей необходимости общения с другими людьми»¹.

Понятие о языке и речи. Язык — объективно существующее явление в духовной жизни человеческого общества. Язык определяют как систему знаков, функционирующих в качестве средства общения и орудия мысли.

Язык включает *слова* с их *значениями* (отношение слова к обозначаемому в реальной действительности объекту независимо от того, какой образ представляет его в сознании) и *синтаксис* (набор правил, по которым строятся предложения). Средствами, из которых строятся языковое сообщение, являются *фонемы* (устная речь) и *графемы* (письменная речь). Из этих социально отработанных звуков и графических знаков строятся слова и предложения, закрепляющие опыт человечества.

Грамматические категории языка сочетаются с логическими. Логические категории являются общечеловеческими. И. М. Сеченов отмечал, что у всех народов мысль имеет трехчленное строение: субъект, предикат и связка. Выражение логических категорий через соответствующие грамматические построения

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. — Соч. 2-е изд., т. 3, с. 29.

специфично для каждого языка. При переводе с одного языка на другой мысль остается инвариантной, а языковые средства выражения изменяются. В отличие от понятия (логической категории), которое имеет строго определенное содержание, слово, выражающее понятие, ассоциируется в языке с различными значениями и свою определенность приобретает в контексте фразы.

В словарном запасе языка сохранены знания о мире данной общности людей, которые пользуются ими. Недаром говорят: «Язык — музей мысли». Язык, который не употребляется для живого речевого общения, но который сохранился в письменных источниках, называют мертвым. Как явление духовной культуры, язык может пережить создавшее его общество и выступать ценнейшим памятником культуры исчезнувшей цивилизации.

Таким образом, в языке аккумулированы величайшие жизненные ценности, созданные предшествующими поколениями. Овладевая языком, ребенок безгранично раздвигает узкие рамки собственного познания, приобщается к уровню знаний, достигнутому человечеством, получает возможность закреплять в слове личный опыт и передавать его окружающим.

Речь — процесс общения посредством языка. Предметом психологического изучения является речь, а не язык, относящийся к явлениям духовной культуры. В чем же отличие речи от языка и какие функции выполняет речь как психическое явление? Для ответа на поставленный вопрос полезно рассмотреть этапы становления речи индивида. Развитие речи ребенка или, как говорят в психологии, его вербального поведения, представлено в нескольких аспектах, связанных с постепенным овладением языком.

Первый аспект — развитие *фонематического слуха* и формирование *навыков произнесения фонем* родного языка. Его начало связано с гулением и лепетом — речевыми сигналами, сменяющими плач и крик на третьем месяце жизни. Развитие фонематического слуха и моторных компонентов речепроизводства протекает интенсивно до подросткового возраста и связано с сенсорной организацией и сенсорным развитием личности.

Второй — овладение *словарным запасом* и *правилами синтаксиса*. Он начинается со второго года жизни, когда ребенок начинает произносить отдельные слова в целях общения. Несколько позже, примерно с 3 лет, начинается активное овладение синтаксисом и грамматической формой слова. К 7 годам заканчивается практическое овладение лексическими и синтаксическими правилами в устной речи. В школьном обучении лексика и синтаксис совершенствуются на основе письменной речи, обучения иностранному языку и любому другому предмету.

Третий — овладение *семантикой* (смысловой стороной) языка. Второй и третий аспекты языкового развития возникают одновременно, но углубленное овладение семантикой наиболее ярко выражено в период школьного обучения, и особенно в подрост-

ковом и юношеском возрасте, когда складываются мировоззрение, высшие чувства, произвольное поведение. Семантическое значение слов языка приобретает смысл для личности и начинает сознательно регулировать поведение.

Язык — объективное явление жизни общества, он един для всего народа и охватывает все многообразие явлений, познанных людьми. Существуют нормативные правила произношения и грамматики, стилистики данного языка. Речь — психическое явление, она индивидуальна и носит отпечаток субъективного отражения и выражения данным индивидом объективной реальности и отношения к ней. В общении человек использует незначительную часть языкового богатства. Даже в языке великих писателей насчитывают от 10000 до 20000 слов, в то время как язык заключает несколько сот тысяч слов. Речь отдельного человека обладает особенностями произношения, лексики, структуры предложений. По этим признакам речи можно идентифицировать личность. Так, анализ словарного состава и структуры предложений в произведениях В. Шекспира и Ф. Бэкона позволил сделать обоснованный вывод о том, что Ф. Бэкон не был автором шекспировских произведений, т. е. опровергнуть предложение, которое высказывалось в литературоведении. По особенностям речи в следственной практике идентифицируется личность.

Функции речи. Для того чтобы слово могло что-либо сообщать, оно должно *обозначать*, называть предмет, действие, состояние и т. п. Эта функция речи получила название *сигнификативной*. Сигнификативная функция отличает речь человека от коммуникаций животных. Звук, издаваемый животным, не означает объекта, он выражает состояние страха, голода, довольства и в силу общности этих проявлений у всего данного вида становится сигналом для других особей об объективной угрозе, страдании, пище. У человека со словом связано представление о предмете или явлении. Взаимопонимание в процессе общения основывается, таким образом, на единстве сигнификации. Возникновение единства сигнификативных значений легко проследить на первых шагах овладения речью. Через указание ребенок узнает, что обозначают слова. Указание — сочетание воспринимаемого образа предмета со словом. «Это мама», — говорят взрослые, и речевой комплекс, многократно связываемый с восприятием, начинает вызывать образ матери.

Второй функцией речи является *обобщение*. Слово обозначает не только отдельный данный предмет, но целую группу сходных предметов и является всегда носителем их существенных признаков. В. И. Ленин писал: «...говоря: Иван есть человек, Жучка есть собака, это есть лист дерева и т. д., мы *отбрасываем* ряд признаков как *случайные*, мы отделяем существенное от являющегося и противопологаем одно другому»¹.

¹ Ленин В. И. Философские тетради. — Полн. собр. соч., т. 29, с. 321.

Функцией обобщения слово тесно связывается с мышлением. Если сигнификативная функция устанавливает связь слова со всеми образами сознания, то обобщение выражает тесную связь речи с мышлением. Речь является формой существования мысли, наиболее адекватной для абстрактно-логического мышления.

И слова (понятия), и предложения (суждения) имеют различную *степень обобщения*. Слово «автобус» будет менее общим понятием, чем слово «транспорт». Предложение «Этот треугольник — прямоугольный» — единичное суждение, в котором говорится о данном треугольнике. Предложение «Во всяком треугольнике сумма внутренних сторон равна 180° » — суждение общее. Степень обобщенности понятий и суждений — важнейший элемент в мыслительной деятельности и в передаче знаний. Обобщенность речи учителя должна строиться с учетом возможности ее декодирования учеников. Декодирование — перевод воспринятых речевых знаков в систему образов или менее обобщенных понятий. Чтобы понять предложение «От метро Вы доедете до нас любым видом транспорта», нужно знать и декодировать слово «транспорт» в образы или понятия: «трамвай», «автобус», «троллейбус».

Третьей функцией речи является функция *коммуникации* — передачи знаний, отношений, чувств. Коммуникативная функция выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. Воздействие через внешнюю речь в ряде профессий — писателя, агитатора, преподавателя — является ведущим видом деятельности.

В коммуникативной функции речи можно выделить три стороны: *информационную, выразительную и волеизъявление*.

Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения. Информационная сторона предполагает умение найти слово, точно выражающее мысль, причем оно должно вызвать эту же самую мысль или представление у воспринимающего.

Выразительная сторона связана с передачей чувств и отношений говорящего к предмету сообщения. По голосу человека определяют, спокоен он или взволнован, сердится или благодушно настроен. Учитель через речь должен передавать свое отношение к поступкам и знаниям учеников. Равнодушие учителя школьники всегда замечают по речи.

Волеизъявление направлено на прямое подчинение действий слушателя замыслу говорящего. А. С. Макаренко писал, что он не считал себя мастером-педагогом до тех пор, пока не научился произносить одно и то же выражение «Иди сюда», с двадцатью различными оттенками. Эта сторона коммуникативной функции тесно связана с выражением в речи мысли, чувств и отношений.

Учителю приходится много работать над развитием своей речи. «Искусство классного рассказа встречается в преподава-

телях не часто,— не потому, чтобы это был редкий дар природы, а потому, что и даровитому человеку надо много потрудиться, чтобы выработать в себе способность вполне педагогического рассказа»,— писал К. Д. Ушинский ¹.

Физиологические основы речи. Физиологическую основу речи составляет деятельность второй сигнальной системы. Раздражителем этой сигнальной системы выступают не предметы и их свойства, а слова. Как раздражитель слово существует в трех формах: *слышимое, видимое и произносимое* слово.

Когда мы говорим, то от голосовых связок поступают сигналы в речевые зоны коры, благодаря чему дополнительно контролируется произносимая речь. При чтении происходит незаметное для нас напряжение голосовых связок. Обучающиеся чтению шевелят губами, и это им помогает понять написанное. Слушая речь, мы проговариваем ее про себя, особенно когда понимание содержания затруднено. И. П. Павлов назвал кинестетические ощущения, поступающие в мозг от речедвигательного анализатора, «базальными компонентами речи».

Рассматривая физиологическую сторону речи, следует особо подчеркнуть, что она не сводится к второсигнальному рефлексу. Рефлекс на словесный раздражитель может быть выработан и у животных. Типичным примером его является реакция домашних животных на кличку, выполнение ими ряда словесных команд.

Вторая сигнальная система работает в единстве с первой. Нарушение взаимодействия ведет к тому, что речь превращается в бессодержательный поток слов. «Нужно вспомнить,— писал И. П. Павлов,— что вторая сигнальная система имеет значение через первую сигнальную систему и в связи с последней, и если она отрывается от первой сигнальной системы, то вы оказываетсяесть пустословом, болтуном и не найдете себе места в жизни» ².

Речевые зоны коры представлены несколькими анализаторами, тесно взаимодействующими друг с другом и координационно связанными со всей деятельностью нервной системы. Выделяют слуховой анализатор речи (центр Вёрнике). При его поражении больной слышит слова, но не понимает их смысла. Существует и двигательный анализатор (центр Брокá). При его поражении больной понимает речь, но не может говорить при полной сохранности периферического аппарата производства речи. Понимание смысла речи связано с функционированием ассоциативных зон коры, поражение которых приводит к непониманию смысла речи при понимании ее отдельных слов.

Оценивая психологическую и физиологическую роль слова, А. Р. Лурия пишет: «Речь и ее следы, составляющие основу второй сигнальной системы, позволяют отвлекать и обобщать

¹ Ушинский К. Д. Родное слово. — Собр. соч., т. 6, с. 327.

² Павловские среды. М., Изд-во АН СССР, 1949, т. III, с. 318.

сигналы действительности, формулировать намерения, создавать основу для «прогнозирования» будущего. Речь позволяет создавать длительные структуры возбуждения, поддерживающие тонус коры и создающие программы направленного на известную цель поведения человека. Она дает возможность сличать результат действия с исходным намерением и, сознавая свою деятельность, корректировать допускаемые ошибки. В этой регулирующей функции речи и состоит одна из основных особенностей сознательного поведения человека»¹.

§ 2. ВИДЫ РЕЧИ

В психологии различают две формы речи: *внешнюю* и *внутреннюю*. Внешняя речь включает несколько психологических своеобразных видов речи: *устную* (диалогическую и монологическую) и *письменную*.

Диалогическая речь. Самым древним видом речи является устная диалогическая речь. Диалог — это непосредственное общение двух или нескольких человек. Диалог — обмен репликами. В ходе совместного труда и жизни люди испытывали и испытывают потребность согласовать совместные действия, обменяться мнениями друг с другом по поводу происходящих событий. Психологически диалог является наиболее простой формой речи. *Во-первых*, диалог — речь поддерживаемая. Собеседник ставит в ходе ее уточняющие вопросы, может закончить мысль другого, дать свои реплики. Это облегчает говорящему возможность выразить свою мысль, высказать свое отношение и быть понятым собеседником.

Во-вторых, диалог ведется при эмоционально-экспрессивном контакте говорящих в условиях их взаимного восприятия друг другом. Разговаривающие воздействуют друг на друга жестами, мимикой, тембром и интонацией голоса, часто совместно наблюдают за обсуждаемым предметом.

В-третьих, диалог ситуативен. Предмет, который обсуждают, нередко дан в восприятии или существует в совместной деятельности. Речь возникает, поддерживается, изменяет свою направленность и прекращается в зависимости от изменений предмета или мыслей о нем.

Чтобы понять роль жестов, мимики при совместном восприятии предметов и собеседников при диалоге, достаточно сравнить увиденное в классе с прослушиванием магнитофонной записи этого же урока. Наблюдая за учителем и учащимися в классе, пассивно участвуя в ситуации общения, мы не замечаем пауз, заполненных неречевыми средствами общения. Прослушивая магнитофонную запись, мы обнаруживаем бесконечное количество пауз, которые для нас, слушающих, ничем не заполнены

¹ Лобные доли и регуляция психических процессов. Изд-во МГУ, 1966, с. 13.

и поэтому кажутся неоправданными. Аналогичное явление можно наблюдать, когда слушаешь прямую трансляцию концерта или театральной постановки по радио.

Тематически направленный диалог называется *беседой*. В беседе один из участников или вся группа ставит цель обсудить и выяснить определенный вопрос. Такая цель отсутствует в обычном диалоге, течение которого направляется ситуацией общения и намерениями собеседников. Целью беседы может быть выяснение уровня знаний, воздействие на слушателей: убеждение, внушающее воздействие. Целенаправленность беседы, осведомленность преподавателя об интересах и знаниях учеников позволяют превратить ее в метод устного изложения материала. Умелый подбор вопросов позволяет превратить беседу в метод психологического и социологического исследования.

Монологическая речь. Монологическая речь — длительное, последовательное, связанное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Она разворачивается в форме *доклада, рассказа, лекции, выступления*. Монологическая речь развивалась на основе диалогической. Увеличение количества материала, сообщаемого одним говорящим в диалогической речи, постепенно приводит к новому качественному образованию — монологической речи.

Монологическая речь протекает также в ситуации общения, но характер общения изменяется: монолог непрерывен, поэтому активное экспрессивно-мимическое и жестовое воздействие осуществляется выступающим. По реакции слушателей он судит лишь о том, насколько понятна им речь и какое воздействие она оказывает.

В монологической речи по сравнению с диалогической наиболее существенные изменения претерпевает смысловая сторона. Монологическая речь — связанная, контекстная. Монолог подчиняется требованиям, которые предъявляются к логической мысли, а именно: последовательности и доказательности. Это первое условие, обеспечивающее связность мысли. Другое условие, неразрывно связанное с первым, — грамматически безукоризненное построение предложений.

В диалогической речи не так заметны обмолвки, незаконченные фразы, неточное употребление слов. Ситуация взаимного общения сглаживает перечисленные недочеты. Монолог не терпит неправильного построения фраз.

Монолог предъявляет ряд требований к темпу и звучанию речи. Скороговорка, невнятное произношение, монотонность, незаметные в диалоге, бросаются в глаза в монологической речи. Содержательная сторона монолога должна сочетаться с выразительной. Выразительность создается преимущественно за счет голосовых средств. Монолог предполагает скупость и сдержанность жестов. Бесконечно жестикулирующий оратор отвлекает внимание от содержания речи и утомляет.

Наиболее древней, первоначальной формой монолога является устный рассказ. В рассказе говорящий передает в описательной форме виденное, слышанное или познанное им, неизвестное для слушателей. Народные сказители былин, сказок — лучшие представители этой наиболее древней формы монолога.

Развитие знаний, потребность в передаче научных сведений о мире выработали специфическую форму монолога — лекцию. В отличие от рассказа, в лекции не только дается описание явлений, но и осуществляется поиск причинно-следственных связей, ведется доказательство тех или иных научных положений.

Формами монологической речи являются доклад и речь (выступление). Доклад — продуманное устное сообщение по определенному вопросу, основанное на сообщении фактического материала и его обобщении. Например, доклад директора школы об итогах учебного года, доклад о результатах проведенного научного эксперимента и т. д. Задача речи иная — она должна пробуждать определенную мысль и доходить до сердца слушателей. В речи объясняется, разъясняется что-либо по поводу события, случая, торжества. Это, например, речь директора школы в связи с началом учебного года, речь при открытии памятника. Задача выступления нередко заключается в том, чтобы непосредственно воздействовать на поведение слушателей.

Развитие таких средств массовой коммуникации, как радио и телевидение, создало наиболее трудную форму монологической речи — выступление перед микрофоном и телевизионной камерой. Дополнительная психологическая трудность, которую внесли эти средства массовой информации в общение, — отсутствие контакта со слушателями: выступающий *не видит* реакции аудитории, да и сама аудитория становится беспредельно широкой — от школьника до академика.

В практике преподавания учитель пользуется всеми формами монологической речи. Чем старше школьники, с которыми работает учитель, тем больший удельный вес в общении с учащимися на уроке и вне урока занимает монологическая речь. В старших классах часть материала сообщается учителем на уроке в форме школьной лекции. В начальной школе преподаватель использует чаще всего такую форму монологической речи, как рассказ. В воспитательной, внеклассной работе, в работе с родителями учитель выступает с докладами, обращается к слушателям с речью.

Задача учителя — не только самому прекрасно владеть монологической речью, но и научить школьников правильно пользоваться различными ее видами.

Монологическая речь во всех ее формах требует подготовки. А. Ф. Кони — крупный русский юрист и общественный деятель — рекомендовал лекторам письменно излагать выступление, для тренировки прочитывать кому-либо, затем заучивать его. Следует особо подчеркнуть, что монологическая речь, выступление перед

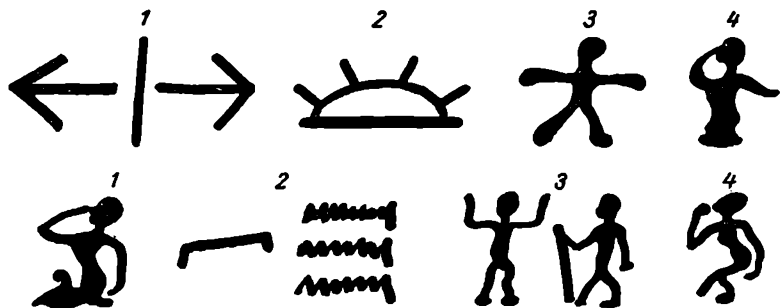


Рис. 23. Верхний ряд. Идеографические знаки индейцев:

1—вражда; 2—начало дня; 3—нет; 4—еда (по Дункеру).

Нижний ряд. Идеографические знаки египтян:

1—рука у рта: есть, говорить; 2—потолок, верх, небо, волны; 3—поднятые руки: радость; человек с посохом — старость; 4—подпрыгивающий ребенок: молодость, воспитание (по Масперо).

аудиторией не допускает чтение с листа. Мысль и ее речевое выражение у выступающего должны рождаться на глазах слушателей. Именно это и требует тщательной подготовки всякого выступления, свободного его произнесения.

Письменная речь. Письменная речь появилась позже устной. Но уже на заре развития человеческой культуры люди стали испытывать потребность закрепить на более долгий срок, передать потомкам сведения о тех или иных событиях.

Первые шаги развития письменной речи связывают с попытками передать происшедшие события в рисунке. Этот этап в развитии письма получил название *идеографической речи*. Психологически идеографическая речь не столько передает знания, сколько служит напоминанием о том, что можно рассказать (рис. 23).

Позднее возникло *иероглифическое письмо*. В иероглифах — знаках предметов — сходство с предметами утрачено. Но иероглифы обозначают предметы или целые мысли. Они не связаны с устной речью, посредством которой общаются люди. Множеству предметов и явлений соответствует множество иероглифов — знаков, которые нужно запомнить для передачи мысли на письме.

Вид письма, которым мы сейчас пользуемся, наиболее позднего происхождения. Его изобретение приписывается древним финикийцам. Оно получило название *алфаветического письма* и тесно связано с устной речью: графемой (буквой) обозначается фонема (звук речи). Так как количество фонем в каждом языке ограничено, то небольшим количеством графем можно выразить письменно любую мысль.

Письмо вырабатывает совершенно новые психофизиологические механизмы речи. Слова воспринимаются глазом, а производятся рукой, в то время как устная речь функционирует благодаря слухо-кинестетическим нервным связям.

Письменная речь не имеет никаких дополнительных средств воздействия на воспринимающего ее, кроме самого слова и организующих предложение знаков препинания.

Письменная речь обращена к самому широкому кругу читателей. Чувства и эмоции автора: его взволнованность, любовь и ненависть — должны быть переданы умелым подбором слов и поняты читателем из контекста. Восприятие письменной речи обязательно предполагает работу воображения, «вживание» читателя в текст.

Через столетия доходит до нас голос Шекспира, многие десятилетия отделяют нас от произведений Пушкина и Белинского, но их мысли волнуют людей и в наши дни. В жизни не каждому суждено стать писателем, но, овладевая письменной речью, каждому нужно научиться излагать мысли так, чтобы они были понятны читающим.

Возможность поисков наиболее адекватной речевой формы для выражения мысли открывает перед человеком пути работы над совершенствованием как самой письменной речи, так и речи монологической. Следует помнить, как много работали выдающиеся художники слова, шлифуя произведения. Многократно писатель возвращается к написанному, вновь и вновь его переделывая, отыскивает полное соответствие слова, образа и мысли.

Письменная речь открывает перед человеком необозримые горизонты приобщения к мировой культуре и в наших условиях является необходимым элементом воспитания каждого советского гражданина.

Внутренняя речь. Как подчеркивает само значение слова, внутренняя речь не направлена на общение с другими людьми. Внутренняя речь — разговор человека с самим собой. Она была выделена и описана первоначально как «голос совести». Во внутренней речи протекает мышление, возникают намерения и планируются действия.

Основным признаком внутренней речи является ее непроницаемость, она беззвучна. Внутреннюю речь разделяют на *внутреннее проговаривание* и *собственно внутреннюю речь*. Наглядно это отношение представлено на рис. 24. В структуре внутренней и внешней речи имеются сходства и отличия. Так, собственно внутренняя речь отличается по структуре от внешней речи тем, что она свернута, в ней опускается большинство второстепенных членов предложения. Нередко остается только одно подлежащее или сказуемое, являющееся для человека центром мысли, вокруг которого объединяются образы. Изменения в структуре захватывают и само слово, отражающее мысль. Например, в русском языке в слове выпадают гласные, не несущие смысловой нагрузки. Внутренняя речь, как и внешняя, существует как кинестетический, слуховой или зрительный образ. В отличие от собственно внутренней речи внутреннее проговаривание

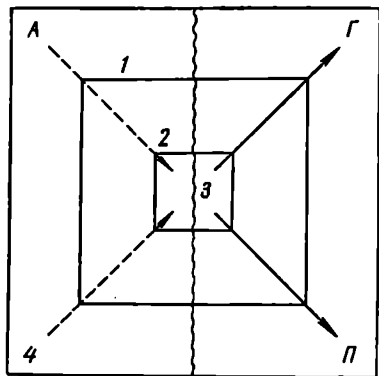


Рис. 24. Структура внутренней речи:
1—проговаривание, 2—собственно внутренняя речь (по В. А. Бенедиктову).

совпадает по структуре с внешней речью.

Внутренняя речь формируется на основе внешней. Перевод внешней речи во внутреннюю наблюдается у ребенка в возрасте около трех лет, когда он начинает говорить вслух сам с собой, планировать в речи свои действия. Постепенно проговаривание редуцируется и начинает протекать во внутренней речи.

Переход от внутренней речи к внешней часто связан с трудностями. Во внутренней речи мысль понятна самому человеку, но, когда он пытается выразить ее для других, оказывается, что

его не понимают, и он сам чувствует иногда, что сказал не то, что хотел. Эти трудности связаны с тем, что нужно перейти от свернутых, сжатых, понятных для себя мыслей к развернутым грамматическим и логическим формам, доступным пониманию других. Поэтому в обучении устные ответы учеников и их письменные работы имеют большое значение. Они тренируют выражение мыслей, чувств, намерений в речи.

§ 3. РЕЧЕВЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Направленность личности и стиль речи. В речи раскрывается направленность личности: ее интересы, потребности, убеждения. Во-первых, направленность личности определяет содержание, предмет разговоров человека. Во-вторых, к предмету своих интересов человек возвращается многократно и в мыслях и в общении. Рассказ об интересном для личности лексически богаче и эмоционально выразительнее.

Тесная связь между мышлением и речью позволяет понять, что в речевых свойствах личности отражается целый ряд особенностей ее мышления. Так, образному мышлению соответствует образная речь. Понятийное мышление связано с большой обобщенностью речи, с логической, а не образной доказательностью рассуждений.

Речевые свойства личности зависят от задач, на решение которых постоянно направлена мыслительная деятельность. Задача передать знания, раскрыть в речевом общении течение своего мыслительного процесса в развернутых логических формах шлифует формы выражения мышления в слове. Привычка обдумывать вопрос «про себя», т. е. мыслить во внутренней речи, нередко приводит к тому, что при желании высказать свои

мысли оказывается трудным установить контакт со слушателями. Мысль, совершенно ясная для самого говорящего, не воспринимается аудиторией. В этих случаях говорят, что речь не раскрывает мысль, а «закрывает» ее.

Для характеристики культурного уровня человека существенное значение имеет стиль речи, тесно связанный с направленностью личности. В стиле речи отражены особенности умственной и трудовой деятельности человека, специфика его профессии. Самым низшим стилем речи является *неорганизованный разговорный* стиль речи, в котором говорящий употребляет неточные слова и выражения, много междометий и слов-сорняков. Культура речи низкая. Примером такого стиля может служить речь Чубукова из пьесы А. П. Чехова «Предложение»: «Голубушка моя... Я так рад и прочее... Вот именно и тому подобное. Давно желал. Это было моим всегдашним желанием». Стиль этот беден словами и мыслями, изобилует жаргонными выражениями.

На основе разговорной диалогической речи возникает и гораздо более высокий стиль, который можно назвать *образно-эмоциональным*. Для этого стиля характерны чистота языка, образность выражений, точная передача мысли и слова без использования научной терминологии.

Научно-деловой стиль речи сложился в результате влияния на разговорный язык письменной и монологической речи. Этот стиль речи более сух, менее богат образными выражениями. Для него характерно включение большого количества научной терминологии.

Во всех трех речевых стилях выражается профессиональная деятельность человека. Это сказывается в подборе слов (лексике), характере сравнений, образов.

Речь не только общение, но и процесс взаимного воздействия людей, принимающих участие в процессе общения. Поэтому, характеризуя речевые свойства личности, важно отметить не только те качества, которые проявляются в активном речевом воздействии, когда человек говорит, но и те, которые характеризуют его *как слушателя*. Черты, характеризующие человека как слушателя, возникают как синтез особенностей его восприятия, внимания и речевой деятельности. Внимательный слушатель способен понять речь, обращенную к нему, и реагировать в соответствии с ее содержанием. Невнимательный слушатель плохо вникает в содержание сообщения, отбирает из речевой информации то, что для него представляет интерес, и не замечает того, что объективно важно, но не значимо для него.

Морально-волевые качества личности, темперамент и речь. В речи проявляются морально-волевые качества личности. Оценивая разговор с человеком, всегда можно отметить, говорил ли он уверенно, убежденно или неуверенно. Скрыть отношение к высказываемому трудно даже искусному оратору. Робость, почтительность, наглость, уважение, как и многие другие отно-

шения и черты характера, раскрываются в содержании и в эмоционально-интонационной окраске высказываний человека.

Важным моментом является волевая саморегуляция речи. Выступающий обычно не только говорит, но одновременно и слушает себя как бы со стороны. Оратор должен уметь мысленно поставить себя на место слушателей и соответственно с этим направлять силу своего голоса и эмоций, находить и отбирать такие слова, которые бы наиболее убедительно для слушателей данной аудитории выражали его мысль. А. М. Горький в воспоминаниях о В. И. Ленине отмечал «слитность, законченность и прямоту» речи Владимира Ильича. В самой трудной обстановке, в период враждебных выпадов против партии большевиков, В. И. Ленин «говорил горячо, но веско, спокойно».

Не меньшее влияние оказывают на речь чувства человека. Всегда можно увидеть, увлекла ли речь самого рассказчика, или, наоборот, он безразличен и безучастен к сообщаемому. Слушатель сразу замечает, когда самому говорящему становится скучно.

Переживания лектора вызывают ответные переживания слушателей. Вот почему в педагогическом процессе эмоциональная подача материала, увлеченность учителя так необходимы: они передаются школьникам. Эмоционально-выразительная речь — одно из самых действенных средств, способных зажечь и детей и взрослых.

Н. И. Красногорский писал: «У человека тип высшей нервной деятельности не может быть установлен без выявления особенностей речевой деятельности»¹.

Темп речи и относительная сила голоса связаны обычно с силой возбудительного процесса. Ритм речи, особенно его изменения в соответствии с требованиями обстановки (чтение в ограниченные отрезки времени), свидетельствует о подвижности нервных процессов. Эмоциональность издавна принимается психологами за показатель темперамента. Наблюдая за перечисленными качествами речи, учитель может составить мнение о типологических особенностях учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. К теории внутренней речи в психологии. Психология чувственного познания. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., Наука, 1965.

Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., Просвещение, 1968.

Степанов А. А. Отражение в речи особенностей личности. — Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1964, т. 254.

¹ Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка. М., Медгиз, 1958, с. 215.

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

§ 1. ПОНЯТИЕ О ВООБРАЖЕНИИ

В сложной структуре человеческой психики есть удивительное свойство — *воображение*, или *фантазия*. Если при помощи восприятия и мышления человек узнает о свойствах, связях и отношениях вещей, явлений, существующих реально, то в воображении отражается и то, что есть, но недоступно по каким-либо причинам, и то, что было, но свидетелем чего человек не мог быть, и то, чего нет, но что может быть. В воображении находит отражение и то, что никогда не произойдет, никогда не сбудется. Иначе говоря, в фантазии человек выходит за пределы реального мира во времени и пространстве: он может соединять и разъединять неразложимое и несоединимое, перемещать вещи, события, процессы из настоящего в будущее, в прошлое, из одного пространства в другое.

Воображение — это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание.

Воображение не может развернуться на пустом месте. Для того чтобы начать фантазировать, человек должен увидеть, услышать, получить впечатления и удержать их в памяти.

Чем больше знаний, чем богаче опыт человека, чем разнообразнее его впечатления, тем больше возможностей для комбинации образов.

Воображение возникло у человека в ходе трудовой деятельности. Предвидеть результаты труда можно было, только «забегав вперед» тех дел, которые совершались в данный момент. Точил ли первобытный человек камень для наконечника стрелы или топора, ломал ли палку для лука, готовил ли яму для ловли зверя — во всех этих делах присутствовал образ, мысленная картина того, что получится, произойдет в недалеком будущем в результате усилий, целенаправленных действий.

С развитием и усложнением трудовой деятельности совершенствовалось и воображение: оно рисовало картины более далекого будущего, дальние результаты. Первобытный человек был слаб в единоборстве с природой. Природа подавляла его: он не мог объяснить происходящее вокруг. Так родилось представление о существовании сил, стоящих над человеком, появилась религия.

Современный же человек многое может объяснить. Он не верит в сверхъестественные силы, а знает законы природы, и не только знает, но и использует их в создании средств существования, в удовлетворении духовных потребностей. И тем не

менее воображение продолжает играть в его жизни огромную роль. Нет границ познанию, работе мысли, беспредельны и фантазия, воображение, которое порой идет впереди мышления, пролагая ему путь.

В. И. Ленин назвал фантазию «качеством величайшей ценности», играющим важнейшую роль не только в литературном творчестве, но и в строгой науке, открывающей законы, объясняющей явления природы и человеческого общества.

«Если бы человек был совершенно лишен способности мечтать,— писал Д. И. Писарев,—если бы он не мог изредка забегать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной красоте то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками,—тогда я решительно не могу себе представить, какая побудительная причина заставила бы человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области искусства, науки и практической жизни»¹.

Повседневная деятельность (работа, отдых, общение с другими людьми) ставит перед человеком массу задач. Для их решения не всегда есть необходимые знания. Воображение восполняет этот пробел: оно комбинирует, создает новое сочетание имеющихся сведений и таким образом, хотя и временно, но восполняет пробел в знаниях.

Объяснить природу и сущность воображения пытались многие ученые прошлого. Когда психология выделилась в самостоятельную область знания, ее представители искали место фантазии в ряду психических процессов, пытались определить ее соотношение с другими сторонами психики.

В настоящее время существует несколько точек зрения как в целом на воображение, так и на отдельные его стороны.

Идеалистическая концепция фантазии сводится к тому, что утверждается ее полная спонтанность (самопроизвольность). По мнению идеалистов, фантазия не носит отражательного характера. Она не связана с окружающей средой и таким образом свободна от нее. Фантазия, по мнению идеалистов, есть результат саморазвития, она зарождается в человеке как духовная сила, как проявление его энергии, состояния духа.

Как видим, эта теория воображения не выходит из рамок общей теории идеалистического понимания природы психического.

Не приемлемым для советской психологии является сведение фантазии к другим психическим процессам или их комбинации. Высказывается мнение, будто воображение не имеет своего «лица», а является комбинацией других психических процессов. В одних случаях—это комбинация понимания и воли, в других—восприятия, памяти, интеллекта, в третьих—воображе-

¹ Писарев Д. И. Промахи незрелой мысли. — Соч. М., ГИХЛ, 1956, т. 3, с. 148.

ние — это представления в широком их рассмотрении и понимании.

Существуют гипотезы относительно механизмов воображения. Вот некоторые из них.

Гипотеза случайных находок. Согласно этой гипотезе все открытия были сделаны в результате случайного совпадения нескольких образов восприятия или случайного столкновения человека с некоторым внешним обстоятельством. Практическим выводом из нее следует: чтобы создать новое, оригинальное, нужно пассивно ждать счастливого случая.

Гипотеза рекомбинации. Главным содержанием этой точки зрения является следующее: воображение направлено на переставывание, перестановку ощущений, представлений, принципов, правил путем проб и ошибок.

В наши дни, в связи с развитием науки об управлении и кибернетики, в психологию вошли новые понятия. Все более широкое распространение получает изучение процессов в разных областях науки при помощи моделирования. Идея моделирования нашла приложение и в психологии, особенно по отношению к познавательной деятельности. Психические процессы — мышление, восприятие, воображение — нередко определяют как «динамические модели действительности». Данным термином подчеркивают тот факт, что познавательная сторона психики моделирует вне нас находящийся мир, а также создает образы вещей, процессов, которых пока нет, но которые могут быть получены человеческим трудом. Воображение как раз и призвано создавать новую модель мира вещей, конечный результат деятельности человека. С таких позиций психолог *А. В. Петровский* и инженер *М. Беркинблит* и рассматривают данный процесс. Они пишут: «Мы придумываем модели, которые позволяют связывать факты в систему, делаем предположения, которые должны хотя бы на время заменить неизвестные данные, а затем проверяем, насколько полученная система соответствует действительности». По мнению ученых, в ходе познания и практической деятельности человек строит систему, которая не может быть пока создана логическим мышлением, так как для этого нет достаточно доказанных и проверенных фактов, знаний. Когда же ситуация, созданная воображением, будет проверена при помощи мышления, она либо утверждается, либо отвергается. В этом случае воображение, сыграв роль заместителя недостающего звена в логическом построении, «передает полномочия мышлению».

Воображение и органические процессы. Как и все психические процессы, воображение обусловлено активностью головного мозга, его коры. В ней замыкаются связи при восприятии и запоминании впечатлений от окружающего мира. Здесь же, в коре, происходит и перегруппировка этих связей (ассоциаций). Образование новых ассоциаций из имеющихся в памяти представлений и есть физиологическая основа воображения. Разложение,

анализ прошлых знаний и объединение частей в новое сочетание приводят к созданию образа, не оторванного от прежнего содержания, но и не копирующего его.

Исследования последних лет показали, что определенную роль в процессе воображения играют подкорковые центры, и в частности гипоталамическая система. Обнаружено, что этот подкорковый центр участвует в построении цепи последовательно сменяемых действий.

Рассматривая связь воображения с нервно-мозговыми и органическими процессами, следует отметить другую сторону — влияние образов фантазии на эти процессы. Из повседневной жизни каждому известно, как создаваемая воображением картина опасности вызывает учащение пульса, изменение дыхания. Больше того, под влиянием созданного образа в ситуации ожидания человек может действовать не с учетом реальных обстоятельств, а в соответствии с созданной его воображением моделью. Марбе описал случай, когда охотник, ожидавший в сумерках выхода кабана из леса, прицелился и выстрелил в появившуюся девочку.

Образы фантазии вызывают соматические (телесные) изменения. Например, появление на теле пятен, иногда превращающихся в язвы. Известны факты внушения признаков некоторых болезней (студенты медицинских вузов на младших курсах находят в себе многие болезни, хотя в действительности их нет). Имеют место случаи появления реальных признаков болезни в силу существования стойкого образа их.

Исследователями установлен следующий факт. Если человек представляет движение какой-либо части собственного тела (руки, ноги, наклон туловища, вращение головой и т. д.), но не производит этого движения, то в мышцах, которые должны осуществлять его, фиксируются импульсы, аналогичные тем, которые регистрируются при реальном выполнении движения. Правда, импульсы при образе движения значительно слабее, но «рисунки» их одинаковы. Это так называемые *идеомоторные акты*. Ими широко пользуются спортсмены, люди овладевшие двигательными трудовыми навыками, так как неоднократное повторение представления движения упрочивает механизм выполнения данного действия. Тренеры рекомендуют своим воспитанникам перед выполнением упражнения проделать его в уме, представить от начала и до конца. Как показывает практика, такое «проигрывание» улучшает выполнение упражнения.

Вышеприведенные случаи влияния воображения на органические и соматические процессы — факты нормальной мозговой деятельности. Между тем в клинической практике нередки случаи изменения воображения в связи с патологией мозговой деятельности. Наиболее показательным является галлюцинация, при которой больной «воспринимает» несуществующий объект. Этот образ настолько яркий, что человек абсолютно убежден

в его реальности. Большое воображение рисует чертей, бегающих по крыше или скатывающихся по перилам лестницы, крокодилоподобных птиц и др.

На грани болезненного состояния находится человек, длительно употребляющий алкоголь. В состоянии белой горячки ему чудятся не менее странные существа и опасные ситуации. Временные состояния галлюцинации вызывают наркотические вещества.

§ 2. ВИДЫ И ПРИЕМЫ ВОООБРАЖЕНИЯ

Различают два вида воображения — *воссоздающее* и *творческое*.

Воссоздающее воображение разворачивается на основе воспринятой знаковой системы: словесной, числовой, графической, нотной и др. Воссоздавая, человек наполняет знаковую систему имеющимися в его распоряжении знаниями. Ярким примером может служить чтение художественной литературы, чертежа детали, агрегата, плана сооружения.

Качество воссоздания того, что заложено в знаковой системе, зависит от ряда причин. Во-первых, от *исходной информации*, на основе которой разворачивается воссоздание. Например, при чтении художественного произведения портрет персонажей, дела и их поступки, обстоятельства, в которых они действуют, представлены в воображении читателя выпукло, ярко, зримо, в зависимости от языковых средств. Образный язык с использованием сравнений, метафор дает простор для воссоздания, поскольку оживляет широкий круг знаний и личный опыт читателя. И напротив, изображение людей, ситуаций штампами, уже надоевшими оборотами, маловыразительными и неточными словами не способствует яркости и точности воссоздания. Во-вторых, воссоздание знаковой информации зависит от *суммы и качества знаний* человека. Обширность знаний, сочетающаяся с их точностью, богатство жизненного опыта позволяют человеку извлекать из памяти нужную информацию и видеть за знаками то, что вложил в них автор. В этом отношении показателен факт чтения топографической карты или плана военной операции. Воинский командир, имеющий солидные знания военного дела, знакомый со всеми родами войск, знающий все виды оружия и их применение, будет выгодно отличаться от штатского человека, не имеющего знаний военного дела. Первый за картой или планом увидит значительно больше, чем второй. В-третьих, качество воссоздающего воображения зависит от наличия *установки*. Исследованиями в области психологии спорта выявлено, что во время соревнования, когда спортсмен напряжен до предела, образы памяти и воображения крайне неточны, расплывчаты, не имеют четких контуров. Сильные эмоциональные состояния отрицательной и положительной направленности мешают их

воссозданию, и тогда человек не в состоянии собраться с мыслями, сосредоточиться, ясно и отчетливо воссоздать содержание, заключенное в тексте, графических знаках. Определенное значение в деле воссоздания имеет установка, ожидание. У водителя автомобиля, подготовленного рассказами очевидцев к рейсу по опасной дороге, при воссоздании соответствующего предупреждающего дорожного знака деятельность протекает иначе, нежели у водителя, не имеющего подобной установки.

Содержание воссоздающего воображения на основе знаковой системы оказывается вторичным по отношению к образам, созданным их автором и закрепленным в знаках. Мы читаем повесть и воссоздаем описываемые в ней факты, персонажей, ситуации. Эта умственная работа вторична в сопоставлении с той, которая проделана писателем. Вполне естественно, нельзя игнорировать творческое начало у читателя: в ходе воссоздания в определенной мере он сам творит, но это творчество не идет в сравнение с работой автора произведения.

Воссоздающее воображение имеет большое значение при усвоении учебного материала. Немыслимо изучать географию, не опираясь на воссоздающее воображение. История оказывается безликой схемой, если в процесс учения не включено воссоздание. При этом используются знания, накопленные в предшествующей жизни. Школьник при изучении истории пользуется небогатым запасом знаний и жизненного опыта, поэтому для него бывает затруднительно, а порой и невозможно воссоздать историческую ситуацию в образах прошлого. Он подчас опирается на представления современности и переносит их в прошлое. А это ошибка, искажение исторической перспективы, нарушение логики истории. Задача педагогического процесса — накапливать у учащихся яркие образы в ходе изучения истории, географии и других учебных предметов, с тем чтобы, опираясь на них, они могли воссоздавать соответствующие действительности картины, ситуации, события.

Творческое воображение — создание нового, оригинального образа, идеи. В данном случае слово «новый» имеет двойное значение: различают объективно и субъективно новое. Объективно новое — образы, идеи, не существующие в данный момент ни в материализованном, ни в идеальном виде. Это новое не повторяет уже существующее, оно оригинально. Субъективно новое — новое для данного человека. Оно может повторять существующее, но об этом человек не знает. Он открывает это для себя как оригинальное, неповторимое и считает его неизвестным для других.

Творческое воображение протекает как анализ (разложение) и синтез (соединение) накопленных человеком знаний. При этом элементы, «кирпичики», из которых строится образ, занимают иное положение, иное место по сравнению с тем, какое они занимали ранее. В новом сочетании элементов и возникает новый

образ. Результат творческого воображения может быть материализован, т. е. на его основе трудом человека создается вещь, предмет, но образ может остаться на уровне идеального содержания, поскольку его реализовать в практике невозможно.

Приемы творческого воображения. Принято различать несколько приемов создания творческих образов. Наиболее простым является *агглютинация* (в переводе с греческого — склеивание). Этот прием состоит в том, что берутся части двух или нескольких предметов, процессов и соединяются, «склеиваются» так, что получается образ нового предмета. Этим приемом создавались мифические образы у древних народов (кентавр: туловище быка, шея и голова — верхняя часть человеческого тела; русалка: туловище и голова женщины, хвост — рыбы). Так комбинируются некоторые механизмы, машины в настоящее время.

Агглютинация широкого распространения не имеет: при ее помощи довольно редко удается создать образ, который затем воплощается в реальную вещь. Однако он часто используется, когда дело ограничивается фантазией, когда нет надобности воплощать образ в реальный предмет.

Приемом создания творческих образов является *аналогия*. Ее сущность состоит в том, что строится образ, в чем-то похожий на реально существующую вещь, живой организм, действие. На принципе аналогии возникла специальная область знания и инженерного дела — бионика. Известно, что бионика выделяет некоторые свойства живых организмов как биологических моделей и предлагает их для создания механизмов. Так были созданы многие ныне действующие приборы разного назначения (локатор — аналог с органами ориентации летучей мыши, электронный глаз — «отпрыск» глаза леопардовой лягушки).

Аналогия может быть близкой, непосредственной и отдаленной, ступенчатой. Например, внешний вид современного самолета очень напоминает парящую птицу. Это близкая аналогия. Вертолет — отдаленная аналогия с птицей.

Творческие образы создаются при помощи *акцентирования и преувеличения (преуменьшения)*. Первое сводится к тому, что в создаваемом образе какая-либо часть, деталь выделяется, особо подчеркивается. Так художник рисует карикатуру, дружеский шарж. Он находит в лице, фигуре, конечностях человека неповторимые, присущие только ему особенности и усиливает их, выпячивает, заостряет. Карикатура, шарж несут в себе сходство с оригиналом, в то же время это сходство относительно. Писатель-юморист изображает действующее лицо, ситуацию, заострив, выпятив то, что подлежит осмеянию, что должно вызвать чувство юмора.

Прием преувеличения (преуменьшения) несколько отличен от акцентирования. Если акцентирование — подчеркивание части объекта, заострение, обнажение ее, то преувеличение (преуменьшение) распространяется на весь объект, на всю ситуацию.

Например, сказки для детей «Гулливер у лилипутов», «Гулливер у великанов», «Белоснежка и семь гномов». Этот прием широко использован в народных сказках, былинах, когда герой изображается могучего сложения, со сверхчеловеческой силой, что позволяет ему вести борьбу с целым вражеским войском.

Наиболее сложный прием творческого воображения — *типизация*. Художники, писатели, скульпторы в большей мере опираются именно на нее. Чтобы произведение было жизненно правдивым, автор должен в персонаже, ситуации выразить не единичное лицо или событие, а типичное, много раз повторяющееся, наиболее распространенное. Типизация — сложный процесс разложения и соединения, в результате чего выкристаллизовывается зримый образ (человека, его дела, взаимоотношений с другими людьми). По этому поводу А. М. Горький писал: «Как строятся типы в литературе? Они строятся, конечно, не портретно, не берут отдельно какого-нибудь человека, а берут тридцать — пятьдесят человек одной линии, одного ряда, одного настроения и из них создают Обломова, Онегина, Фауста, Гамлета, Отелло и т. д. Все это — обобщенные типы». Типизация как прием воображения близко примыкает к мышлению, и практически бывает трудно расчленить их в акте создания типического образа.

Воображение является существенной составной частью творческого процесса, проявляющегося в различных сферах человеческой деятельности. Тот или иной прием создания творческих образов используется в зависимости от цели, стоящей перед человеком, от материала, содержания фантазии, от богатства знаний. Например, в инженерном деле, видимо, большее значение приобретает аналогия, в изобразительной деятельности — акцентирование, типизация, в литературном труде — типизация.

Непреднамеренное и преднамеренное воображение. В психологии принято выделять непреднамеренное и преднамеренное воображение (*непроизвольное и произвольное*). Первое из них характеризуется неучастием или крайне незначительным включением в процесс создания образов целеполагания и волевого усилия. Крайним случаем такого воображения считается сновидение.

С физиологической точки зрения сновидения обусловлены неравномерным торможением различных участков коры и подкорки: одни из них находятся в состоянии глубокого торможения, другие — в полузаторможенном, третьи — в бодрствующем состоянии. Неравномерность, а также подвижность (перемещение возбуждения и торможения), не подчиненные управляющим сигналам коры, приводят к случайному сочетанию возбужденных участков (клеток) и случайному содержанию сновидений.

Спящий человек не регулирует сознательно психическую деятельность, поэтому нет и целеполагания, произвольного управления познавательной и эмоциональной деятельностью.

В бодрствующем состоянии у человека можно отметить несколько видов непреднамеренной фантазии. В пределах воссоздающего воображения следует назвать тот случай, когда воссоздание знаковой системы не требует постановки цели и усилии воли. Так, при чтении художественного произведения мы не прилагаем усилия для оживления картины, «стоящей» за текстом; она рисуется по мере чтения. Другое дело, если произведение малохудожественное. В этом случае читателю приходится напрягаться, ставить цель «увидеть» за словами содержание. Аналогичное положение возникает при восприятии других знаковых систем.

Непреднамеренным видом воображения являются грезы. Грезит человек в состоянии расслабленности, в состоянии перехода от бодрости ко сну. В этом случае хотя и есть какая-то общая нить наплывающих образов, но ассоциируются, связываются они, не считаясь с реальностью. Результат такого воображения остается на уровне идеального, психического. Его реализация в поведении невозможна. У некоторых людей грезы играют гипертрофированную роль: они являются заместителями реальности, человек живет в созданном им мире, и это доставляет ему удовольствие.

Преднамеренное воображение. Для него характерно наличие задачи на *создание* образа и волевое *усилие* при осуществлении этой задачи. Преднамеренным может быть как воссоздающее, так и творческое воображение. Представим себе человека, недостаточно владеющего нотной грамотой. У него есть ноты, и он желает усвоить полюбившуюся песню. Попытка воссоздать на инструменте или голосом заключенный в нотах мотив проходит с большими затруднениями. Человек прилагает немало усилий, энергии, чтобы ноты «зазвучали» мелодией. Прodelьваемая работа и есть преднамеренное воссоздающее воображение.

Волевое напряжение при создании творческих образов не менее сильно, чем при воссоздании. Вспомним ребенка, который, желая избежать порицания или наказания за проступок, начинает «сочинять». Он мучительно фантазирует, пытаясь найти реабилитирующее его и приемлемое для взрослых объяснение. Он порой искренне верит в созданную его воображением ситуацию, которая должна заменить подлинную, но неприятную для него.

Мечта. Особое место в структуре воображения занимает мечта — образ желаемого будущего. Мечтает человек о том, что привлекает, что доставляет радость, что удовлетворяет самые сокровенные желания и потребности. О неприятном, безрадостном человек не мечтает. В мечте может быть выражен смысл всей жизни. Она может быть реальной и нереальной. В первом случае человек достаточно отчетливо представляет содержание мечты и пути ее достижения. Во втором — есть содержание, но нет путей ее реализации, и они не могут быть найдены при

данных обстоятельствах. В мечте заложено активное начало, она является в определенном смысле движущей силой дел и поступков человека, поскольку последние реализуют ее.

Нереальную мечту можно рассматривать в двух вариантах. Первый: человек верит в содержание, и ему кажется, что мечта сбудется. Он не знает, как и когда это произойдет, но искренне верит в достижимость мечты. В этом случае он переоценивает свои объективные возможности. Усилия, которые прилагаются для достижения объекта мечтаний, оказываются напрасными. Это тот случай, который принято обозначать как «разбитые мечты».

Второй вариант нереальной мечты характеризуется тем, что с самого начала человек осознает ее таковой, но все-таки отдает во власть ее. Она *компенсирует* жизненные неудачи, а иногда становится главным смыслом жизни.

Реальная мечта — это начало прогноза и планирования важных личных и общественных дел. Английский писатель-фантаст Герберт Уэллс назвал В. И. Ленина «кремлевским мечтателем». Действительно, Владимир Ильич мечтал о том времени, когда послереволюционная Россия будет залита электрическими огнями, когда на ее полях будут работать десятки тысяч машин. Мечты В. И. Ленина были исходными в составлении грандиозных планов преобразования России. Он верил в их осуществление, поэтому приглашал знаменитого писателя посетить Советскую Россию через 10 лет.

Мечта К. Э. Циолковского о полете человека в космос не была несбыточным фантазерством. Она имела научное обоснование, но все-таки это была мечта, поскольку много оставалось неизвестным, не все было изобретено для полета. Ныне люди овладевают космосом. Они реализовали мечту ученых прошлого, но значит ли это, что покорители космоса не мечтают о дальних космических путешествиях. Конечно нет. Путешествия к ближайшим планетам, выход за пределы Солнечной системы — вот будущее космонавтики.

Индивидуальные различия в воображении. Воображение различается у людей по нескольким признакам. Прежде всего индивидуальное своеобразие выражается в яркости образов. У одних они отчетливые, сочные, соперничающие с представлениями памяти, с тем, что увидено когда-либо. Л. Н. Толстой отмечал эту особенность у себя. Он признавался, что путал события, факты, увиденные лица с теми, что создало его воображение. У других людей образы бледные, расплывчатые, своеобразные образы-схемы.

Индивидуальные различия в развитости воображения могут быть проведены по степени соотнесенности с реальностью, по жизненности, правдивости. Одним людям свойственно фантазировать в области нереальных представлений, другие оперируют «земными» фактами.

Индивидуальное своеобразие, далее, может быть рассмотрено с точки зрения умения подчинять воображение поставленной задаче, включать его в творческую деятельность. По этому признаку различают людей с организованной и неорганизованной фантазией. Первые при решении творческих задач исползуют фантастические образы, связанные с задачей и направленные на ее решение, вторые — пускают свое воображение «на самотек», оно «отходит» от задачи, протекает по механизму свободной ассоциации. Иногда такой человек, спохватившись, спрашивает: «А с чего начали?»

Индивидуальные различия также определяются областью деятельности, в которой оно проявляется, — музыкальной, литературной, инженерной, общественной и т. д.

§ 3. ТВОРЧЕСТВО

Творчество — психологически сложный процесс. Оно не исчерпывается какой-либо одной стороной, но существует как синтез познавательной, эмоциональной и волевой сфер человеческого сознания. Творчество тесно связано со свойствами личности (характером, способностями, интересами и др.).

При всей многогранности творческого процесса особое место в нем занимает воображение. Оно как бы центр, фокус, вокруг которого, образно говоря, теснятся другие психические процессы и свойства, которые обеспечивают его функционирование. Полет фантазии в творческом процессе обеспечивается знаниями (добытыми мышлением), подкрепляется способностями и целеустремленностью, сопровождается эмоциональным тоном. И вся эта совокупность психической активности, где воображение выполняет главную роль, может привести к большим открытиям, изобретениям, созданию разнообразных ценностей во всех видах человеческой деятельности.

Творчество — это высший уровень познания. Оно не может совершаться без предварительного накопления знаний. Открывать новое можно, только овладев всеми уже добытыми знаниями в данной области. Иначе человек будет ломиться в открытую дверь.

Исследования творчества свидетельствуют о том, что оно имеет общие принципы и этапы вне зависимости от вида деятельности. Вместе с тем этим не исключаются закономерности и этапы, характерные для творчества в пределах конкретного содержания. Перечислим этапы творческого процесса, взятого в общем виде.

1-й этап. Зарождение идеи, реализация которой осуществляется в творческом акте.

2-й этап. Концентрация, «стягивание» знаний, прямо и косвенно относящихся к данной проблеме, добывание недостающих сведений.

3-й этап. Сознательная и бессознательная работа над материалом, разложение и соединение, перебор вариантов, озарение.

4-й этап. Проверка и доработка.

Рассмотрим особенности творческого процесса, а также место воображения в некоторых видах деятельности.

Научное творчество. Оно направлено на открытие ранее неизвестных явлений, их связей, отношений, на познание еще неизвестных процессов в природе и обществе. Научное творчество предполагает установление факта существования явлений, процессов, а главное — вскрытие причин, их порождающих. Оно предполагает установление логической цепи порождающих и порождаемых явлений, фактов, событий. Поэтому важнейшую роль в научном творческом процессе играет мышление. Опираясь на воспринимаемые или представляемые факты, оно анализирует, соединяет, сравнивает, обобщает и т. д. и таким образом устанавливает закономерную связь. Однако ученый не всегда в состоянии установить логическую последовательность изучаемого: в его распоряжении может не быть достаточных фактов или имеющиеся факты противоречат общепринятому логическому построению материала. В этом случае исследователь прибегает к воображению, которое восполняет пробел. Таким образом, ученый в воображении создает недостающее звено в уже доказанной цепи фактов, положений. Это звено пока не обосновано, но оно существует. Дальнейшая творческая работа над проблемой заключается в доказательстве закономерности или ложности этого звена. Если доказано первое — воображение сыграло свою положительную роль, если же оно ложно, то и в этом случае созданное фантазией звено было хотя и временным, но необходимым. Ярким примером, иллюстрирующим отмеченную роль воображения в научном творчестве, является создание Д. Менделеевым периодической таблицы элементов. Не все места в таблице в момент ее создания были заполнены. Д. Менделеев предполагал с достаточной точностью основные свойства элементов, которые займут пустующие клетки. О многих других свойствах ему можно было только фантазировать (например, об устойчивости этих элементов во времени).

К научному творчеству в большей мере относятся вышеперечисленные этапы, которые выражают последовательность научного открытия, поиска. Однако в некоторых случаях эта этапность может быть нарушена, поскольку существует творчество в области теории и творчество с опорой на практику. Например, исследования в области теоретической и экспериментальной физики. В первом случае творческий процесс выражается в расчетах, во втором — в проведении опытов, экспериментов, их повторении, изменении. Но в обоих случаях цель одна — открыть новые закономерности, связи.

Несколько иначе протекает изобретательская деятельность. Специфика ее прежде всего в том, что она, опираясь на резуль-

таты научного творчества, конечной целью имеет нахождение способа применения научных данных в практической деятельности человека.

Изобретатель создает материальную ценность (прибор, механизм, способ действия), которая впитывает в себя научные открытия и реализует их.

Психолог *П. М. Якобсон* процесс творческой работы изобретателя подразделяет на семь стадий: 1) период интеллектуальной готовности, 2) усмотрение проблемы, 3) зарождение идей — формулировка задачи, 4) поиск решения, 5) получение принципа изобретения, 6) превращение принципа в схемы, 7) техническое оформление и развертывание изобретения.

Литературное творчество. Оно в значительной мере отличается от научного. Иногда считают, что творческий труд писателя простой и не требует особых знаний, умений. Рассуждают примерно так: «подумал, сел и написал». Конечно, для грамотного взрослого человека написать литературное произведение на уровне школьного сочинения не так сложно. Но создать художественное произведение, отражающее типичную картину жизни настоящего и прошлого, выразить в нем свою, писательскую позицию — не так-то просто.

Творческий процесс писателя начинается с идейного замысла. Писатель работает над идеей, смыслом произведения, затрачивая на это немало времени. Большая и кропотливая работа проводится по сбору, накоплению материала, не только того, что войдет в произведение, но и того, который создает фон описываемых событий, позволит вжиться в изображаемую ситуацию, проникнуть в нее чувствами и разумом.

Много работает писатель и над сюжетом произведения. Сюжет — не точное копирование происшедшего случая, события. (Хотя может сохраниться основная канва его.) В сюжете находит отражение типичное, а также позиция автора.

А. И. Куприн начинал свои произведения с перелистывания годичной давности газет. В отделе происшествий он выбирал факт, который был исходным для большого произведения.

В основе пьесы «Живой труп» *Л. Н. Толстого* лежит жизненное событие, хотя концовка его совсем иная: женщина и второй муж были осуждены на высылку в Сибирь, а с первым ее мужем ничего не произошло.

В 1887 г. видный юрист того времени *А. Ф. Кони* рассказал *Л. Н. Толстому* о судебном процессе над уличной женщиной, осужденной за кражу 100 рублей. Сразу же после суда на этой женщине настойчиво желал жениться молодой офицер, виновник ее падения.

Здесь не трудно усмотреть сюжет «Воскресения».

Итак, жизненный факт может послужить канвой сюжета художественного произведения. Но, как отмечал *К. Федин*, «факт в большинстве случаев — лишь точка приложения сил, которую

мы зовем фантазией». И действительно, сюжет произведения может радикально отличаться от увиденного или услышанного писателем события, происшествия. Они изменяются в зависимости от писательского миропонимания, его философских концепций. Что и произошло у Л. Н. Толстого в обоих приведенных выше случаях.

Главный источник писательского труда — его наблюдения и фантазия. Ничто не ускользает от зоркого взгляда писателя: ни деталь предмета, ни, казалось бы, совершенно скрытое движение мысли и чувства человека. Писатель фиксирует это в памяти и при необходимости включает в произведение: Он соединяет полученные в разное время и в разных обстоятельствах наблюдения воедино, создавая неповторимую, но типичную ситуацию, оригинальный персонаж. «Свободное воображение,— писал К. Паустовский,— ловит в окружающей нас жизни сотни частных и соединяет их в стройный и мудрый рассказ. Нет ничего, чем пренебрег бы сказочник,— будь то горлышко пивной бутылки, капля росы на пере, потерянном иволгой, или заржавленный уличный фонарь. Любая мысль — самая могучая и великодушная — может быть выражена при дружеском содействии этих скромных вещей».

Важным моментом в творчестве писателя является способность проникать в психику другого человека, понимать эмоциональные состояния и выражать их достоверно. Это то, что в психологии называют *эмпатией*.

И. С. Тургенев так описывает высокую способность к эмпатии у Л. Н. Толстого. «Однажды мы виделись с ним летом в деревне и гуляли вечером по выгону недалеко от усадьбы. Смотрим, стоит на выгоне старая лошадь самого жалкого и измученного вида: ноги погнулись, кости выступили от худобы, старость и работа вовсе как-то пригнули ее: она даже травы не щипала, а только стояла и отмахивалась хвостом от мух, которые ей досаждали. Подошли мы к ней, к этому несчастному мерину, и вот Толстой стал его гладить и, между прочим, приговаривать, что тот, по его мнению, должен чувствовать и думать. Я положительно заслушался. Он не только вошел сам, но и меня ввел в положение этого несчастного существа. Я не выдержал и сказал: «Послушайте, Лев Николаевич, право, вы когда-нибудь были лошадьё». Вполне понятно, лошадь не мыслила, у нее не было человеческих переживаний. Между тем великий писатель силой своего воображения нарисовал картину того, что могло бы чувствовать и переживать существо, обладающее человеческой психикой и находящееся в положении лошади.

Каковы же основные этапы литературного творчества?

1. Возникновение идеи, замысла произведения.
2. Накопление материала.
3. Отработка сюжета (взаимоотношение персонажей, их поведение, дела).

4. Наполнение сюжета содержанием. Написание произведения.

Каждый из названных этапов — это сложная, многогранная творческая деятельность.

Указанные этапы в целом представляют схему, не являющуюся жесткой для каждого писателя. Иногда писателю нет необходимости «собирать» материал для данного произведения: в его распоряжении есть знание изображаемого, жизненный опыт, яркие и точные впечатления.

Несколько иную роль в литературном творчестве по сравнению с научным выполняет воображение. С самого начала работы над произведением писатель опирается на него. Писатель в сравнении с ученым меньше скован точными данными, фактами. Он может ими распоряжаться свободнее: перемещать во времени и пространстве, переставлять местами, изменять их и т. д. Логика фактов в художественном произведении подчинена созданной фантазией художника логике сюжета и логике поведения персонажей. В художественном произведении могут быть изображены невероятные события. И это допустимо. Но художественный вымысел перестает быть ценным, если нарушается логика ситуации, логика образа. Читатель перестает верить писателю, а это крах последнего.

Место фантазии в литературном творчестве очень четко определил К. Федин. Обращаясь к своему корреспонденту, он писал о том, что тот переоценивает значение жизненных (фактических) познаний писателя по сравнению с его работой «сочинителя», умаляя вымысел, что после окончания огромной дилогии, в общей сложности в 60 печатных листов, он, К. Федин, оценивает соотношение вымысла и «факта» как 98 к 2.

Художественное творчество. Оно включает творчество художника (живописца), скульптора, чеканщика, резчика по дереву и др. Каждый из названных видов характеризуется своеобразием используемого материала, инструмента, особенностями техники исполнения. Так, например, художник-живописец использует плоскость — холст, бумагу, картон, дерево, инструменты — краски, кисти, карандаши. Скульптор имеет дело с объемным материалом — глиной, гипсом, камнем, деревом и разнообразными инструментами. Но это внешняя материальная и техническая сторона художественного творчества. Есть и другая — внутренняя, психологическая.

Творческий процесс художника и скульптора, как и писателя, начинается с возникновения замысла. Вначале вынашивается идейный смысл произведения, обдумывается содержание его, общая композиция. Вполне естественно, все это вырастает не на пустом месте, но на основе жизненного опыта, уже сложившихся взглядов, оценок. Когда обозначаются идейная и содержательная стороны произведения, художник и скульптор подыскивают натуру, в большей мере выражающую смысл произведения (персо-

нажи, позы, фон). Путем наблюдений и фиксаций в памяти, а также написания этюдов и лепки отдельных частей композиции или скульптурного портрета художник и скульптор отработывают сами образы, технику исполнения. Работа над этюдами окончательно выкристаллизует сюжет картины, скульптурного решения.

Собрав материал, отработав сюжет произведения, художник приступает к воплощению замысла. В акте исполнения концентрируется многогранная подготовительная работа. Но это одновременно и самый сложный творческий акт — единство действия, мысли, воли, чувства, освещенное вдохновением.

Творчество живописца и скульптора от начала и до конца пронизано фантазией. Особенности ее в том, что она опирается на зрительные образы, оперирует зрительными представлениями. Фантазия художника и скульптора характеризуется особой яркостью и живостью, детальностью представлений, в которых фиксируются мельчайшие подробности изображаемого (форма, цвет, освещенность).

Музыкальное творчество. В нем следует выделить творчество композитора и исполнителя. Творчество композитора предполагает создание оригинального музыкального произведения, не повторяющего существующие; исполнительство — трактовку музыкального произведения при исполнении.

Композиторское творчество в определенной мере отличается от других видов не только материалом, но и самим ходом, течением творческого акта. В сознании композитора мир представлен звучащим (это, конечно, не означает, что композитор лишен других видов чувствительности). Там, где обычный человек слышит шум мотора или скрип двери, журчание ручья или шелест листвы деревьев, — у композитора возникает музыкальный образ. Даже тишина для композитора «звучит» мелодией. Исходным при создании музыкального произведения является жизненный факт, который вызывает эмоциональный настрой, в свою очередь выражающийся в музыкальных фразах. Последние составляют мелодию. Таким фактом может быть жизненное явление. Например, Д. Д. Шостакович в первый год Великой Отечественной войны находился в блокадном Ленинграде. Он был свидетелем беспримерного героизма защитников города. События начала войны получили отражение в его знаменитой Седьмой симфонии. Фактом, порождающим музыкальное произведение, может быть стихотворение. Ознакомившись с ним, композитор вживается в текст, что создает определенный настрой для создания соответствующей содержанию текста музыки.

Таким образом, композиторское творчество предполагает способность улавливать во внешнем мире звуки и ритмы и переводить их в музыкальные образы, сочетать последние в сложные структуры.

Творчество исполнителя, как было отмечено, выражается в

трактровке музыкального произведения и исполнении его. Казалось бы, в нотах сказано все: ритм, высота и долгота звуков, паузы и т. д. Исполнителю остается лишь точно соблюдать все нотные знаки. Однако подлинное творчество исполнителя заключается в том, что музыкальное произведение, образно говоря, пропускается через горнило его музыкальной натуры и тем придает произведению неповторимый колорит. Произведение получает исполнительскую окраску, увеличивающую силу его воздействия. Ария Бориса Годунова в исполнении Ф. И. Шаляпина отличается от той же арии в исполнении певца-любителя, хотя оба они поют точно в соответствии с нотами. Творчество музыканта-исполнителя — это сложный, кропотливый труд.

Воображение в творческой деятельности учителя. Казалось бы, воспитательная деятельность учителя построена на знании фактов поведения ученика, на их анализе и выводах для педагогического воздействия. Однако это не так. Педагогическая деятельность предполагает и строгое мышление, и воображение как основу *антиципирования* (предвосхищения будущего). Предвидеть близкое и отдаленное будущее своих действий, предвидеть действия и поведение ребенка в ответ на воспитательные действия, прогнозировать и проектировать развитие учебной деятельности и личности ребенка — едва ли не важнейшая задача учителя-воспитателя. Во всем этом на процесс воображения ложится немалая нагрузка.

Сложность антиципирования в учебно-воспитательном процессе заключается в том, что слишком многое обуславливает поведение и развитие школьника. В поведении ребенка нет однозначности, т. е. одна и та же причина не обязательно вызовет одни и те же дела и поступки. Один и тот же стимул может по-разному переработаться в сознании школьника и выразиться в поведении. Это зависит от степени понимания его, состояния в данный момент, отношения к учителю, влияния сверстников и т. д. Педагог должен быть готов к тому, чтобы предвидеть комплекс причин, обуславливающих сиюминутные реакции ученика, а также его поведение в ближайшем будущем.

Отмечая необходимость воображения в учительском труде, вместе с тем следует предупредить об одной опасности. Оценка школьника должна строиться на достоверных фактах поведения. У учителя-воспитателя не должно быть сомнения в подлинности этих фактов. Если же подлинность поведения школьника оценивается не на основе восприятия, а на основе воображения, то допускается серьезная ошибка. Выдача предполагаемого, нафантазированного факта за реальное поведение и действие чревато самыми неприятными и нежелательными последствиями как для учащегося, так и для учителя. Оценка школьника и его дел, каждый поступок и проступок должны быть поставлены в логически связанную цепочку. В этой части учительский труд ничем не отличается от творческого труда ученого.

Выше было отмечено, что творчество — это концентрация ума, воли, чувств, это напряженный, всепоглощающий труд. Подлинное творчество окрыляет человека, создает веру в собственные возможности, приносит радость. Вместе с тем в продуктах творческой деятельности выражается личность творца. В созданном остается частица его ума, чувств, незримо присутствуют черты характера. Достаточно вспомнить некоторые музыкальные, литературные произведения, картины, скульптуры художников и ваятелей, сооружения архитекторов, машины инженеров и рабочих. Грустные, а порой трагические мелодии Шумана выражают меланхолическую натуру композитора. Задорные, жизнерадостные мотивы песен и музыка к опереттам И. О. Дунаевского — его веселый общительный характер. Стихи и поэмы С. Есенина — лиричность и поэтическую чувственность его натуры. Скульптуры Е. В. Вучетича характеризуют ваятеля как человека сильного, масштабного в мыслях, размахистого в делах. И. В. Курчатов предстает перед нами как человек необычайной энергии, с блестящими организаторскими способностями, с глубоким умом исследователя.

Вдохновение. Творчество — это не сплошной и непрерывный процесс. В нем чередуются подъемы, застои и спады. Психологами уделено много внимания изучению высшего кульминационного творческого состояния — вдохновения.

Вдохновение — состояние высшего подъема в творчестве, при котором познавательная и эмоциональная сферы слиты в едином порыве и направлены на решение творческой задачи; состояние, при котором достигается максимальный результат.

Прекрасные пушкинские стихи точно выражают сущность вдохновения:

И забываю мир — и в сладкой тишине
Я сладко усыплен моим воображеньем,
И пробуждается поэзия во мне:
Душа стесняется лирическим волненьем,
Трепещит, и звучит, и ищет, как во сне,
Излиться наконец свободным проявленьем —
И тут ко мне идет незримый рой гостей,
Знакомцы давние, плоды мечты моей.
И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы легкие навстречу им бегут,
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
Минута — и стихи свободно потекут.

В состоянии вдохновения человек может найти решение проблемы, над которой работал длительное время. Особый эмоциональный подъем, ясность и отчетливость мысли, отсутствие субъективного переживания напряжения — все это характерно для вдохновения.

Состояние вдохновения непродолжительно. У разных людей оно длится от нескольких часов до нескольких дней, но это —

результат постоянной напряженной работы. Оно не приходит в безделии. По словам И. Е. Репина, вдохновение — «награда за каторжный труд».

§ 4. ВООБРАЖЕНИЕ И ЛИЧНОСТЬ

Черты личности и особенности процесса воображения. Наблюдения за жизнью людей, за их деятельностью показывают, что развитое и ярко выраженное воображение проявляется в ряде существенных качеств человека. К таким качествам, или чертам, личности прежде всего относится *одухотворенность*. При одухотворенности воображение включено во всю познавательную деятельность; отношения человека к другим людям, к жизни эмоционально приподняты. Способность видеть новое и прекрасное в повседневно окружающих людях и предметах, не упускать за повторяющимися трудовыми обязанностями высоких целей, которым служит любой, даже самый скромный труд советского человека, оптимизм, умение тонко чувствовать комическое и трагическое, творческое отношение к труду, любовь к жизни, целеустремленность — все эти качества личности, самым тесным образом связанные с воображением и чувствами, определяют в целом одухотворенность как черту личности.

Временное состояние одухотворенности, вызванное особыми обстоятельствами, можно наблюдать у многих людей. Такое скоропреходящее состояние не дает оснований считать человека одухотворенной натурой. Под одухотворенностью как чертой личности следует понимать ее (личности) общую позицию, которая позволяет человеку подняться выше будничных забот и жить полнокровной, целеустремленной и внутренне содержательной жизнью в обычных повседневных условиях.

Чертой, противоположной одухотворенности, является *прозаичность*. Прозаичность натуры выражается в отсутствии возвышенной мечты и высоких гражданских идеалов, в прикованности интересов и потребностей к повседневным мелочам жизни. У такого человека вся жизнь идет в плоскости обыденных забот. Если у него и наблюдается проявление одухотворенности, то это только вспышки, которые лишь подчеркивают типичную для него прозаичность.

Одухотворенность — одно из важнейших и ценнейших качеств личности педагога. Учителя, который рассказывает учащимся давно известный ему материал, всегда подстерегает опасность соскользнуть во время урока в плоскость обыденного, прозаического переживания фактов. В этом одна из причин серых, сухих, неинтересных уроков. И учитель, и ученики видят во взаимном общении лишь скучную обязанность. Этого не должно быть. Лишь тот урок захватывает учащихся, на котором учитель вместе с учениками как бы впервые открывает неизвестное: им, но давно известное ему как нечто новое и для него самого.

Учителю важно уметь видеть знакомые факты каждый раз по-новому. Одухотворенность в работе учителя достигается не деланным воодушевлением. Она есть результат, с одной стороны, все более глубокого познания предмета, а с другой — не менее вдумчивого изучения интеллектуальных запросов учеников.

Одухотворенность как черта личности может своеобразно проявиться в романтическом складе человека или его поэтической натуре.

Романтик — это прежде всего оптимист, который смело смотрит в будущее и идет навстречу ему. Во имя будущего он согласен и внутренне готов переносить трудности, лишения и опасности. Он смело берется за дело ради радостной жизни людей.

Следует отметить, что в условиях социалистического общества романтический уклад и мечтательность не устраниют реалистического подхода человека к объективной действительности, так как этот последний не исключает ни романтического отношения к ней, ни мечтательности. Примеров такого романтизма, органически связанного с решением грандиозных, но реальных задач, много. Стоит лишь упомянуть о строителях Комсомольска-на-Амуре, целинниках, о людях, строивших Братскую и Красноярскую ГЭС, о тех, кто осваивал Арктику, и, наконец, космонавтах.

Важно отметить, что романтики — не обязательно люди юношеского, комсомольского возраста. Романтиками бывают и те, кто по своему паспортному возрасту считается зрелым человеком.

Романтик — натура деятельная, волевая. Это человек, у которого идеи воплощаются в жизнь через непосредственное участие в больших и малых делах. В эти дела романтики вкладывают все свои силы и неослабную энергию. Психологически для романтизма прежде всего свойственна прямая связь воображения с волевой сферой, с мужественным и стойким характером, с высокой идейностью намерений и поступков.

Поэтическая натура характеризуется единством высоких чувств и воображения. Это проявляется в особо чутком и глубоком художественном восприятии произведений искусства, природы и жизни во всех ее многообразных проявлениях. При наличии склонности и способностей к творческой деятельности из поэтической натуры развивается тип художника — творца эстетических ценностей.

И романтизм, и поэтичность — очень ценные для педагога качества личности. Романтика научного поиска в преподавании учебной дисциплины, романтика дел, которые намечает учитель вместе с учащимися, — немаловажный воспитательный фактор. Поэтическая натура учителя, находящая свое выражение в его работе, помогает и школьникам полнее воспринимать художественное произведение, ярче и лучше представлять явления жизни, благодаря чему лучше понимать их содержание.

С мечтой как особым видом воображения связана такая черта личности, как *мечтательность*. В отличие от грез, мечта не отрывается от действительностей, однако мечтательность не считают положительной чертой личности. Отрицательное отношение к мечтательности следует объяснить особенностью проявления этой черты в условиях классового общества, где у большинства его членов мечта не включалась в практическую деятельность, а сами мечтания становились основным содержанием психической деятельности человека. Понятно, что такая пассивная мечта, мечта для мечты, т. е. замкнутая в самой себе система представлений и мыслей, слабо связанная с реальной жизнью, не может быть расценена как положительное качество. О таких бесплодных мечтателях пишет Н. А. Некрасов:

Суждены вам благие порывы,
Но свершить ничего не дано...

Мечтательность становится положительным качеством личности, если она включена в деятельность, является одним из побудителей ее и связана с волевыми качествами человека. В работе учителя мечтательность следует оценивать положительно. Не случайно А. С. Макаренко высоко ценил способность педагога мечтать вместе с детьми, увлекать их своей мечтой, помогать детскому коллективу увидеть «завтрашнюю радость». А это трудно для человека, у которого не сформирована мечтательность как свойство личности.

Чертой характера человека, возникающей из особенностей его воображения, является *фантазерство*. Для фантазера характерно возникающее незаметно для него самого искажение фактов, он выдает желаемое за действительное, строит воздушные замки, сам веря в их существование. Литературным типом фантазера является барон Мюнхгаузен, который привлекает читателя своеобразным полетом добродушного воображения. В фантазерстве проявляется возможность легко и свободно оперировать образами при отсутствии достаточной зрелости и критичности ума.

Возникновение фантазерства может быть связано с динамичностью представлений памяти. Они изменяются, взаимодействуя друг с другом. Часто человек не замечает того, что воспроизводит неточно, а иногда и искаженно. Передавая виденные и зафиксированные в памяти события или характеристики предмета, он вносит что-то от себя, несколько приукрашивая и видоизменяя воспринятое и пережитое. Важно подчеркнуть, что в этих случаях у человека нет цели что-то творчески переработать.

Привнесение от себя происходит нередко в отношении того материала, который был воспринят мельком, как говорят, на ходу. Такого рода дополнения могут иметь место в случаях ясно выраженного личностного отношения человека к объекту восприятия.

Воображение и другие проявления личности: Воображение является неперменным условием становления тех черт личности, которые выражают отношение к самому себе и другим людям. В языке школьников есть очень меткое слово — «воображала», определяющее человека, который ведет себя не в соответствии со своими заслугами и положением. Самооценка складывается, как известно, под влиянием оценки других людей. Но то, как поведет себя человек в новом коллективе, в новых жизненных условиях, зависит от воображения. Оно программирует в соответствии со сложившейся самооценкой человека в новых условиях.

Чуткость в отношении к людям, такт в подходе к ним невозможны без воображения. Чтобы быть чутким, нужно на основе знаний о жизни и характере человека вообразить (представить себе) его душевное состояние в данный момент.

Сочувствие (способность представить, понять и сопережить настроения и чувства другого человека) — черта личности, тесно связанная с развитием воображения. Существует заметная разница между теми, кто может понять и посочувствовать без сопереживания, и теми, кто представляет и на основе созданного воображением образа сопереживает и сочувствует. В первом случае мы имеем дело с рациональным сочувствием, во втором — с эмоциональным.

В силе и яркости образов воображения проявляются типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Воображение — один из показателей, по которому И. П. Павлов относил людей к *художественному* или *мыслительному* типу. Художник имеет дело преимущественно с образами (зрительными, слуховыми, двигательными и др.). Это говорит о большой роли в его деятельности первой сигнальной системы, образного отражения мира. Первосигнальные образы ученого более обобщены и строятся на другом материале.

А. Н. Толстой отмечал, что писателю нужно видеть до галлюцинаций то, о чем он пишет, т. е. иметь яркое и эмоциональное воображение. Но одновременно он подчеркивал: «Для нас образное мышление — только часть художественного мышления. Если я буду мыслить только образами, то есть представлениями предметов, то все бесчисленное количество их, все, что окружает меня, превратится в бессмысленный хаос».

ЛИТЕРАТУРА

Арнаутов М. Психология литературного творчества. М., Прогресс, 1970.
Беркинблит М., Петровский А. Фантазия и реальность. М., Политиздат, 1968.

Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974.

Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения. Тбилиси, 1972.

Пономарев Я. А. Психология творчества. М., Наука, 1976.

ЭМОЦИИ, ЧУВСТВА И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

§ 1. ПОНЯТИЕ ОБ ЭМОЦИЯХ И ЧУВСТВАХ

Определение эмоций и чувств. Когда вы наблюдаете восход солнца, читаете книгу, слушаете музыку, ищете ответ на возникший вопрос или мечтаете о будущем, то, наряду с разными формами познавательной деятельности, вы проявляете свое отношение к окружающему миру. Читаемая книга, выполняемая работа могут вас радовать или огорчать, вызывать удовольствие или разочарование. Радость, грусть, боязнь, страх, восторг, досада — это разнообразные чувства и эмоции. Они — одно из проявлений отражательной психической деятельности человека. «Воздействия внешнего мира на человека запечатлеваются в его голове, отражаются в ней в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли...» — отмечает Ф. Энгельс¹.

Если в восприятии, ощущениях, мышлении и представлениях отражаются многообразные предметы и явления, их различные качества и свойства, всевозможные связи и зависимости, то в эмоциях и чувствах человек проявляет свое отношение к содержанию познаваемого.

Чувства и эмоции зависят от особенностей отражаемых предметов. Между человеком и окружающим миром складываются объективные отношения, которые становятся предметом чувств и эмоций.

В эмоциях и чувствах проявляется также удовлетворенность или неудовлетворенность человека своим поведением, поступками, высказываниями, деятельностью.

Эмоции и чувства — это *своеобразное личностное отношение* человека к окружающей действительности и к самому себе.

Чувства и эмоции не существуют вне познания и деятельности человека. Они возникают в процессе деятельности и влияют на ее протекание.

Источниками эмоций и чувств служат объективно существующие предметы и явления, выполняемая деятельность, изменения, происходящие в нашей психике и организме. В разное время значимость одних и тех же предметов бывает неодинакова. стакан воды, выпитый для утоления жажды, приносит удовольствие. Если же заставить пить воду человека, не испытывающего жажды, то может возникнуть переживание неудовольствия, раздраже-

¹ Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 21, с. 290.

ния. Приятно послушать музыку, но если концерт затягивается слишком долго, то притупляются переживания и наступает утомление.

Своеобразие эмоций и чувств определяется потребностями, мотивами, стремлениями, намерениями человека, особенностями его воли, характера. С изменением какого-либо из этих компонентов меняется отношение к предмету потребности. В этом проявляется личностное отношение человека к действительности.

Мир чувств и эмоций очень сложен и многообразен. Тонкость его организации и многогранность выражения нередко не осознаются самим человеком. Сложность психического анализа испытываемых чувств объясняется также тем, что отношение к предметам и явлениям зависит от той познавательной деятельности или волевой активности, которую проявляет личность. Всем известно, как трудно бывает рассказать о своих чувствах, выразить переживания в речи. Подбираемые слова кажутся недостаточно яркими и неверно отражающими различные эмоциональные состояния и их оттенки.

Основные функции чувств и эмоций. Наши чувства выполняют две функции: *сигнальную* и *регулирующую*.

Сигнальная функция чувств выражается в том, что переживания возникают и изменяются в связи с происходящими изменениями в окружающей среде или в организме человека.

Регулирующая функция чувств выражается в том, что стойкие переживания направляют наше поведение, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути преграды или мешают протеканию деятельности, блокируют ее.

Регулятивные механизмы эмоций могут снимать избыток эмоционального возбуждения или способствовать его нарастанию. Так, например, тоска, отчаяние, горе глубоко потрясают все существо человека: они не только причиняют психическую боль, но вызывают и органические изменения, которые могут приобрести характер болезненных расстройств. Сохранять такое психическое состояние крайне опасно, в то же время снять его посредством какой-либо целенаправленной деятельности человек часто бывает бессилён. В меньшей степени были бы опасны для человека и бурные потрясения радости, ликования, восторга, если бы они не разряжались в форме мышечных движений, смеха, возгласов. Иногда эмоции, достигшие крайнего напряжения, трансформируются в «безобидные» процессы, такие, как секреция слезной жидкости, сокращение мимической и дыхательной мускулатуры. Плач обычно продолжается не более 15 минут. Этого времени бывает вполне достаточно, чтобы разрядить избыточное напряжение. Вслед за этим человек испытывает некоторое расслабление, легкую оглушенность, что в целом воспринимается как облегчение.

Исследования психофизиологии эмоций (*П. В. Симонов*) показывают, что в ряде случаев знания, информированность личности

снимают эмоции, изменяют эмоциональный настрой и поведение личности.

Эмоции и чувства человека сопровождаются выразительными движениями: *мимическими* (движения мышц лица), *пантомимическими* (движения мышц тела, жесты). У искренне радующегося человека округляются и блестят глаза, губы распливаются в улыбку, руки распахиваются для объятий. Выразительные движения представляют экспрессивную сторону эмоций и чувств и осуществляют сигнальную функцию. Они дополняют переживания, делают их более яркими и легко доступными восприятию других людей.

Голосовая и мимическая сигнализация настраивают на определенный стиль общения с собеседником, создают атмосферу взаимных контактов. Речевые интонации, голосовые реакции, мимические проявления — тончайший инструмент общения. Наша улыбка, например, может быть сдержанной, натянутой, искусственной, печальной, сардонической, искренней и т. д.

В далеком прошлом у животных — предков человека, — указывал Дарвин, выразительные движения были целесообразными проявлениями, помогали выстоять в жестокой борьбе за существование. В процессе исторического развития человечества изменялись формы взаимоотношений людей с внешним миром, утратили свое прежнее значение и выразительные движения, сопутствующие эмоциям и чувствам. У современного человека выразительные движения выполняют новое назначение — они являются одной из форм общения. По ним мы узнаем о переживаемых чувствах. Нередко учитель пользуется выразительными движениями, чтобы привлечь внимание учеников, подбодрить их или выразить им свое неудовольствие, определенным образом повлиять на учащихся.

Психика человека настолько сложна, что не всегда по выразительным движениям можно определенно судить о переживаниях. Уже у подростка наблюдается несоответствие между эмоциями и *формами их выражения*. Чем старше человек и тоньше, богаче его переживания, тем более сложны и своеобразны формы их выражения. Накапливая жизненный опыт, человек очень искусно научается управлять своими переживаниями и проявлениями. Нередко приподнятой веселостью маскируется смущение, растерянность, а за видимым спокойствием скрывается неудовольствие, сдерживаемые переживания.

В искусстве актеров передача переживаний в выразительных движениях лица и тела достигает предельной виртуозности. В воспоминаниях часто говорят о Ф. И. Шаляпине как о великом мастере мимики и жестов, который, пользуясь ими, создавал яркие сцены. Совершая первую поездку за границу и не зная английского языка, вспоминал В. Римский-Корсаков, Федор Иванович однажды обратился к англичанам — соседям по столу в ресторане — с небольшим спичем, подражая интонациям анг-

лийского языка. Конечно, этот спич не имел ни малейшего смысла и содержания. Однако это так походило на английский язык, а импозантная фигура Шаляпина в цилиндре производила такое солидное впечатление, что англичане поняли его и, едва не приняв за соотечественника, чокнулись с ним и ответили, судя по выражению их лиц, столь же любезным тостом, который для Федора Ивановича остался так же непонятным, как и его собственная «английская» речь.

Взаимоотношения чувств и эмоций. Эмоции и чувства тесно взаимосвязаны. Чувства формируются и развиваются на основе эмоций.

Эмоции возникают при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей в еде, жилище, одежде, половых потребностей, потребностей во сне. Они возникают и при непосредственных реакциях человека на предметы и явления окружающего мира, а также в процессе ощущений как их эмоциональный тон. Различные запахи, шумы, скрипы, вызывая те или иные ощущения, сопровождаются эмоциональным тоном и раскрывают *единство сенсорной и эмоциональной организации личности.*

Эмоции присущи как человеку, так и животным. Однако, как мы отличаем деятельность первой сигнальной системы у человека от первосигнальной организации у животных, так же необходимо различать эмоции человека и эмоции животных. На эмоции человека наложили свой отпечаток социальный образ его жизни, особенности выполняемой им деятельности, вследствие чего изменились характер эмоций и формы их выражения. Человек не набрасывается на питье, еду, одежду, как только возникает в этом необходимость, а удовлетворяет свои потребности, учитывая культурные нормы поведения.

Если для существования животных достаточно удовлетворение одних лишь органических побуждений, то человек нередко не только подчиняется, но сознательно ущемляет органические потребности ради более высоких, специфически человеческих, духовных, идейных потребностей.

Кроме того, эмоции возникают как эмоциональный настрой в общении. Вступающий в разговор человек эмоционально настраивается на собеседника. Мягкость, резкость, внимательность, бесцеремонность дополняют содержательную сторону коммуникативных отношений в зависимости от особенностей личностей и становятся эмоциональной характеристикой складывающихся контактов (доброжелательная, располагающая или угнетающая атмосфера общения).

Проявляясь как непосредственные реакции на предметы окружающей обстановки, эмоции связаны с первоначальными впечатлениями. Вид небранной комнаты рождает неприятную эмоциональную реакцию, в то время как опрятная обстановка, со вкусом подобранная мебель действует располагающе. Первое впечатление от знакомства с новым человеком носит чисто эмо-

циональный характер, является непосредственной реакцией на какие-то внешние проявления его особенностей. Неосознанная реакция на изменения в поведении собеседника или окружающей обстановки также представляет определенную эмоцию.

Через отношение человека к другим людям у него формируется отношение к самому себе как к человеку и как к личности. Индивидуально-личностные отношения изначально формируются в общении с другими людьми. Отношения человека к другим людям, к выполняемой деятельности, к предметному миру, удовлетворение потребностей, возникших в процессе истории человечества, сформировали его *чувства*.

Такая особая форма отношения к миру, как чувства, присуща только человеку. Ему знакомы радость труда, чувства патриотизма и коллективизма, чувство нового, чувства стыда и совести; любознательности, сомнения и многие другие, которые называют высшими чувствами.

Качественное своеобразие отношений человека к окружающему миру проявляется в самых разнообразных чувствах. Индивидуальность человека раскрывается в личностном отношении его к предметам и явлениям окружающей действительности.

Основные качества эмоций и чувств. Протекание чувств характеризуется динамикой, фазовостью. Прежде всего это выступает в *напряжении* и сменяющем его *разрешении*. Напряжение может нарастать в зависимости от изменений во внешних обстоятельствах. Ожидание каких-либо событий, в которых человеку придется действовать решительно и самостоятельно, способствует быстрому нарастанию напряжения. В зависимости от содержания деятельности и обстоятельств, при которых она совершается, от индивидуальных особенностей личности напряжение может переживаться как активное состояние, тонизирующее деятельность, а может выступать в скованности действий, мыслей, поступков человека.

Вслед за напряжением наступает разрешение, переживаемое человеком как облегчение, умиротворение или полная обеспокоенность.

Любые качественно разнообразные чувства и эмоции (любовь, гнев, боязнь, жалость, ласка, ненависть и др.) могут рассматриваться как *положительные*, *отрицательные* или *неопределенные* (ориентировочные). Если потребность удовлетворяется или есть надежда на ее удовлетворение, то возникают положительные эмоциональные переживания. Если что-либо препятствует удовлетворению потребностей или осознается невозможность ее удовлетворения, то складывается отрицательное эмоциональное отношение к препятствующим факторам.

Неопределенное (ориентировочное) эмоциональное переживание возникает в новой, незнакомой ситуации, при отсутствии опыта в отношениях с новым окружающим миром или при знакомстве с предметами деятельности. Это состояние не является

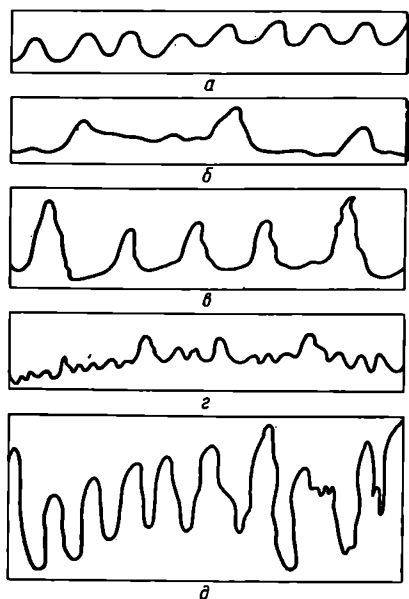


Рис. 25. Кривые дыхания при различных эмоциональных состояниях: а) радости—17 выдыханий в минуту; б) пассивной грусти—9 выдыханий в минуту; в) активной грусти—20 выдыханий в минуту; г) страха—64 выдыхания в минуту; д) гнева—40 выдыханий в минуту (по Дюма).

длительным, устойчивым. Оно снимается при изменении ситуации. При устойчивости объектов воздействия и при снятии ориентировочных реакций неопределенное состояние переходит в положительную или отрицательную эмоцию или чувство.

Необходимо выделить еще одно специфическое свойство эмоций и чувств — их *полярность*. Полярность — это двойственное (или *амбивалентное*) эмоциональное отношение, единство противоречивых чувств (радость — грусть, любовь — ненависть, обаяние — отвращение). Двойственность чувств объясняется тем, что жизненные ситуации обычно бывают сложны и связи человека с ними не исчерпываются каким-либо одним элементарным отношением. Если возникают обстоятельства конфликтного характера, то в острых переживаниях переплетаются двойственные чувства. Находясь в Седлецкой тюрьме-

Ф. Э. Дзержинский писал своей сестре: «...Я чувствую себя счастливым в страдании и хочу этим счастьем поделиться с тобой... Я думаю о тебе и вместе с тобой люблю твоих детей и мучаюсь за них...»¹.

Физиологические основы чувств и эмоций. Специальные исследования показывают, что эмоциональные переживания обусловлены нервным возбуждением *подкорковых центров* и физиологическими процессами, происходящими в *вегетативной* нервной системе. В свою очередь подкорка оказывает положительное влияние на кору больших полушарий, выступая в качестве источника их силы. Эмоциональные процессы вызывают целый ряд изменений в организме человека: в органах дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистой деятельности. При эмоциональных состояниях меняется пульс, кровяное давление, расширяются зрачки, наблюдается реакция потоотделения, побледнение и покраснение,

¹ Дзержинский Ф. Э. Дневник. Письма к родным. М., Молодая гвардия, 1958. с 132.

усиленный приток крови к сердцу, легким, центральной нервной системе и т. д. Различные переживания сопровождаются своеобразными изменениями во внутренних органах, возбуждаемых через симпатический отдел вегетативной нервной системы (рис. 25 а, б, в, г, д).

Ведущую роль в эмоциях и особенно чувствах выполняет кора больших полушарий головного мозга человека. И. П. Павлов показал, что она регулирует протекание и выражение эмоций и чувств, держит под своим контролем все явления, происходящие в теле. Кора оказывает тормозящее влияние на подкорковые центры, управляет ими.

И. П. Павлов связывал происхождение сложных чувств с деятельностью коры мозга. Поддержание или разрушение систем связей изменяет субъективное отношение к действительности. Он указывал, что нервные процессы полушарий при установке и поддержке динамического стереотипа есть то, что обыкновенно называют чувствами в их двух основных категориях — положительной и отрицательной, и в их огромной градации интенсивностей.

Человек испытывает легкость или трудность, удовлетворенность или огорчение, бодрость или усталость в зависимости от *поддержания* или *разрушения* динамических стереотипов. Отрицательно окрашенные чувства возникают, если нарушается обычное соотношение между процессами торможения и возбуждения. Особенно острые переживания испытываются при ломке временных нервных связей. Благоприятные, привычные внешние условия, хорошее состояние здоровья облегчают образование временных связей и переживаются как положительные состояния.

Электрофизиологические исследования показали огромное значение для эмоциональных состояний особых образований нервной системы. Эмоциональный настрой и эмоциональная ориентировка в окружающей обстановке в значительной мере определяются функциями *таламуса*, *гипоталамуса* и *лимбической системы*. Специальные эксперименты обнаружили там существование центров положительных и отрицательных эмоций, получивших название центров «наслаждения» и «страдания». Открытие центров «наслаждения» и «страдания» показало громадную роль эмоции в жизни высших животных и человека.

Новейшие исследования функций *ретикулярной*, или сетевидной, *формации* вскрывают *активизирующее влияние подкорки* на эмоциональную жизнь человека. Известно, что возбуждение от рецепторов в зону соответствующего анализатора идет по *специфическому* пути. Электрофизиологические исследования обнаружили, что есть еще и второй, *неспецифический* путь — через *ретикулярную формацию*. В нее из различных органов чувств поступают нервные стимулы. После переработки сигналы посылаются в большие полушария головного мозга. Ретикулярная формация, выступая аккумулятором энергии, способна по-

нижать и повышать активность мозга, усиливать, ослаблять и затормаживать ответы на раздражители. От состояния ретикулярной формации в значительной мере может зависеть эмоциональный тонус человека, его эмоциональные реакции и проявления.

На протекание эмоций и чувств человека влияет *вторая сигнальная система*. Переживания могут возникнуть не только при непосредственном воздействии предметов, но могут быть вызваны словами. Рассказ о пережитом может вызвать у слушателей определенное эмоциональное состояние. Благодаря деятельности второй сигнальной системы эмоции и чувства становятся осознанными процессами, приобретают общественный характер, осмысливается соотношение между собственными эмоциональными реакциями и общественно значимыми чувствами. Лишь при деятельности второй сигнальной системы возможно формирование таких сложных чувств человека, как моральные, интеллектуальные, эстетические.

Значение эмоций и чувств. Яркость и разнообразие эмоциональных отношений делают человека более интересным. Он откликается на самые разнообразные явления действительности: его волнуют музыка и стихи, запуск спутника и новейшие достижения техники. Богатство собственных переживаний личности помогает ей более глубоко понять происходящее, более тонко проникнуть в переживания людей, их отношения между собой.

Чувства и эмоции способствуют более глубокому познанию человеком *самого себя*. Благодаря переживаниям человек познает свои возможности, способности, достоинства и недостатки. Переживания человека в новой обстановке нередко раскрывают что-то новое в самом себе, в людях, в мире окружающих предметов и явлений.

Эмоции и чувства придают словам, поступкам, всему поведению определенный колорит. Положительные переживания воодушевляют человека в его творческих поисках и смелых дерзаниях. Подчеркивая значение переживаний, В. И. Ленин говорил, что без человеческого эмоций никогда не бывало, нет и быть не может человеческого искания истины¹.

§ 2. ВИДЫ ЧУВСТВ

Чувства чрезвычайно разнообразны и многогранны как по своему содержанию, так и по значению. Когда психологи XIX века пытались создать «каталог» чувств, они столкнулись с большими трудностями, так как нюансы и вариации чувств бесконечны.

Важно отметить, что новые условия личной и общественной жизни, новые обстоятельства порождают новые чувства. Новая

¹ См.: Ленин В. И. Рецензия. Н. А. Рубакин. Среди книг. — Полн. собр. соч., т. 25, с. 112.

по своему характеру и содержанию деятельность — источник новых переживаний и формирования новых чувств.

Чувства, испытанные первым космонавтом мира Юрием Гагариным в первом космическом полете, — это никем не пережитые до него чувства.

Изменение общественных отношений, изменение образа жизни вызывает новые эмоциональные состояния, новый эмоциональный настрой личности, новые чувства.

По содержанию в психологии различают следующие чувства: *моральные* (нравственные), *интеллектуальные* (познавательные) *эстетические*.

Моральные чувства. *Моральным чувством называется эмоциональное отношение личности к поведению людей и своему собственному.* В сфере высших чувств моральным чувствам принадлежит особое место. Иногда любовь к Родине называют святым чувством, чувство дружбы — благородным, чувство долга — морально возвышенным. Их по праву называют высшими, так как они обуславливают поведение и поступки, совершаемые во имя блага людей, в интересах общества.

Моральные, или нравственные, чувства возникают и развиваются в процессе совместной деятельности людей и испытывают влияние нравственных норм, фактически господствующих в данном обществе. Они возникают под влиянием поведения и поступков других людей и своих собственных. Эти переживания — своеобразный результат оценки поступков, их соответствия или несоответствия нормам морали, которые человек считает обязательными для себя и других. Положительные оценки поступков вызывают у человека чувство удовлетворения, отрицательные — внутренний протест.

К моральным чувствам относятся чувства симпатии и антипатии, привязанности и отчужденности, уважения и презрения, признательности и неблагодарности, любви и ненависти. Среди моральных чувств особо следует выделить чувство товарищества и дружбы, патриотизма и коллективизма, чувство долга и совести. Эти чувства обусловлены мировоззрением — системой взглядов и убеждений человека.

Таким образом, моральные чувства порождаются системой человеческих отношений и этическими нормами, регулирующими эти отношения.

Первая особенность моральных чувств — их *социальный характер*, социальная значимость. Вторая особенность — *сложность и многогранность их проявлений*. Так, чувство патриотизма выступает в переживаниях любви к Родине и ненависти к ее врагам, в непримиримости ко всему тормозящему ее дальнейшее развитие и процветание. Как писал поэт:

...Землю,
которую
завоевал

и полуживую
 вынырнул,
 где с пульей встань,
 с винтовкой ложись,
 где каплей
 льешься с массами,—
 с такую
 землю
 пойдешь
 на жизнь,
 на труд,
 на праздник
 и на смерть!

Патриотизм выражается в чувстве гордости за свою Родину. Это чувство проявляется и в любви к родной природе. Наконец, патриотизм выражается в тяжелых переживаниях тоски по Родине у тех, кто вынужден жить за ее пределами.

Чувство долга также многогранно в своих проявлениях. Оно выступает в переживаниях моральной ответственности, в чувстве озабоченности и беспокойства за выполнение порученного дела, вызывает переживание удовлетворенности при его успешном выполнении.

Особенность моральных чувств — их *действенный*, т. е. ярко выраженный, стенический характер. Они реализуются не только в помыслах и переживаниях, но и в активной деятельности, которой человек отдает все свои силы, всю энергию.

Моральные чувства являются внутренними побудителями к свершению подвигов, героических действий и поступков. Так, например, чувство воинского долга — защита своей Родины — было причиной массового героизма советских воинов в Великую Отечественную войну. Во имя защиты Родины и победы над коварным и сильным врагом они сознательно шли на верную смерть, если этого требовали обстоятельства. Гастелло и Матросов совершили подвиг по велению своего сердца.

Высокоразвитое чувство товарищества и дружбы также побуждало и побуждает советских людей в критических ситуациях рисковать своей жизнью.

Чувство патриотизма советского человека предполагает также интернационализм — уважение к представителям любой нации или национальности.

Что касается буржуазного патриотизма, то он прежде всего выражается в чувстве превосходства над другими народами и поэтому может перерасти в шовинизм и национализм.

Когда человек предъявляет к себе определенные моральные требования, то говорят о голосе его совести. Голос совести особенно дает о себе знать, если человек нарушает нормы морали, которые считают обязательными. В этих случаях он переживает неприятные состояния, а нередко и муки совести. *Совесь* — это эмоциональная самооценка поступков, своеобразная функция нравственной сферы личности, выражение нравственного само-

сознания человека. Люди с чистой совестью — люди высокой нравственности, с высоко развитым чувством общественного долга и коллективизма. Моральные нормы для них являются руководством к действию, нерушимым принципом, который они реализуют в повседневной жизни и деятельности.

Интеллектуальные чувства. Переживания, возникающие в процессе умственной деятельности, называются интеллектуальными чувствами. *Любознательство, любознательность, удивление, уверенность в правильности решения задачи и сомнение при неудаче, чувство нового, побуждающее к поискам более глубоких знаний,* — вот примеры такого чувства.

Осуществляемая познавательная деятельность вызывает целую гамму глубоких переживаний. Нахождение существенных признаков явления и причин, его порождающих, установление закономерностей протекания этого явления всегда сопряжено с особым чувством радости открытия, иногда перерастающим в чувство глубочайшего удовлетворения. Переживание успехов познавательной деятельности побуждает к дальнейшим усилиям мысли. Неудачи при решении познавательных задач вызывают не менее острые переживания. Радости и муки научного познания — это эмоциональная характеристика познавательной деятельности.

Поиски ответа на вопрос, от решения которого многое зависит в дальнейшей жизни человека или коллектива, также порождают эмоциональное состояние. Его центральным звеном является чувство ответственности за принимаемое решение. Убежденность, уверенность в правильности данного решения сопряжены с чувством морального удовлетворения. Подобное чувство испытывает человек и в случаях, когда он высказывает обоснованные суждения и умозаключения.

К интеллектуальным чувствам относятся и чувства *юмора* и *иронии*, в которых выступает отношение человека к познанному и оцененному им объекту. Чувство юмора испытывают к явлению или лицу, которое, с одной стороны, расценивается положительно и вызывает симпатию, а с другой — содержит такие недостатки, которые вызывают добродушный смех. Чувство юмора типично для людей добродушных, любящих жизнь и тонко чувствующих как прекрасное, так и безобидные недостатки и слабости. Настоящий писатель-юморист благожелательно говорит о своих милых по существу, но недалеконзидных, немного смешных или немного наивных героях.

Чувство иронии — выражение остро критического отношения к миру, людям и к самому себе. Ирония выступает в оценочных суждениях, которые беспощадно бичуют те или иные недостатки человека, промахи и ошибки, допущенные им в жизни. Ирония не щадит никого и ничего.

В иронии действительное расценивается с позиций идеального. Если предметом иронии является человек, его психические

свойства, то иронические замечания редко проходят бесследно для него. В зависимости от характера этих замечаний они оказывают воспитывающее влияние на интеллектуальные, волевые и моральные свойства личности. Острая и обоснованная ирония, направленная на вскрытие недостатков и пороков общественного уклада жизни, не только бьет по непосредственным виновникам, но одновременно формирует общественное мнение, противостоящее такому укладу жизни, при котором господствуют косность, инертность и сопротивление всему новому и прогрессивному. Разящей иронией, переходящей в сарказм, пронизаны образы литературных героев, созданных М. Е. Салтыковым-Щедриным (Иудушки Головлева, премудрого пескаря и т. д.).

К интеллектуальным чувствам относится и чувство нового — мотив поисков нового, борьбы за новое, прогрессивное; революционное как в сфере познания, так и практической деятельности. Чувство нового преломляется во всех областях познавательной творческой деятельности: науке и технике, культуре и искусстве. Оно исключает ремесленническое отношение к труду, является антиподом чувства самоуспокоенности, тупого равнодушия, порождающих инертность и пассивность.

В период создания материально-технической базы коммунистического общества источником чувства нового является советская действительность, свободный творческий труд советских людей. Их созидательная деятельность — основное условие развития этого чувства, в свою очередь порождающего многогранность интересов советских людей.

Эстетические чувства. *Эстетические чувства возникают и развиваются при восприятии и создании человеком прекрасного.* Рассматривая красивый предмет, наблюдая восход солнца, воспринимая танец фигуристов, мы испытываем эстетическое чувство прекрасного. Сколько бы раз мы ни восхищались красотами природы или шедеврами искусства, нам хочется еще и еще раз насладиться ими. Прекрасное привлекает к себе, и тем в большей мере, чем глубже человек проникает в это прекрасное, полнее его понимает.

Эстетические чувства возникают не только при восприятии физически прекрасного. Морально прекрасное также вызывает эстетические чувства. Мы нередко восхищаемся проявлениями высокоморальной личности, живущей во имя блага окружающих. Такие люди вызывают у нас чувство глубочайшего уважения.

Страсти и увлечения. Чувства могут быть классифицированы не только по их содержанию, но и по силе. По силе стремления к объекту выделяются *страсти и увлечения*.

Страстями называются сильные, стойкие, длительные чувства, порождающие неослабную энергию, направленную на достижение единой цели или предмета страсти. Предметом (или объектом) страсти могут быть самые различные области зна-

ния и деятельности человека. Объектом страсти может быть и человек другого пола, определенные вещи, вызывающие непреодолимое стремление к обладанию ими. Основным признаком страстей является их действенность, единство волевых и эмоциональных моментов. Страсти всегда побуждают людей к активной деятельности, через которую страсть удовлетворяется и на основе которой она развивается.

Наряду с действенностью и высоким волевым потенциалом, страсти характеризуются стойкостью, длительностью времени, в течение которого они проявляются и владеют человеком. Страсть не скоропреходяща.

Страсти — выражение глубоко избирательного отношения личности к миру. Они характеризуют не только эмоциональную и волевою стороны человека, но и его интеллектуальную сферу. Страсть определяет направленность помыслов и стремлений человека.

Масштаб страсти, ее социальное значение могут быть различны в такой же мере, как и ее содержание. Особое значение в жизни человека имеет любовная страсть, которой он дорожит «во сто крат превыше славы и наград».

Захваченность и поглощенность страстью к знаниям и открытиям вела Седова и Амундсена во льды неизведанной Арктики, воодушевляла Мичурина, несмотря на материальные лишения, на решение проблем селекции, а Джордано Бруно привела на костер инквизиции. В любом случае общее для страстей — захваченность личности предметом страсти, поглощенность им.

Таким образом, жизненный путь человека существенно зависит от страстей, которые влекут его вперед, устремляют на преодоление любых трудностей.

Страсти могут быть *положительными* и *отрицательными*. Страсти личности, которая руководствуется в своей жизни и деятельности интересами общества, — положительные. Человек, безраздельно отдаваясь любимой и целиком захватывающей его работе, увлекает за собой других. Страсти же, определяемые эгоистической установкой личности, следует рассматривать как отрицательные, так как во имя собственного «я» человек способен совершать аморальные поступки, идущие вразрез с интересами общества. О трагической судьбе художника Чарткова, для которого золото сделалось «страстью, идеалом, страхом, наслаждением, целью», пишет Н. В. Гоголь в повести «Портрет».

Только положительные, высокие страсти облагораживают жизнь, делая ее содержательной, интересной, красивой. Только высокие страсти двигают человека вперед и приносят обществу неоценимые дары. Ничто великое на свете еще никогда не совершалось без великой страсти.

Когда человек сегодня страстно стремится к одному, а завтра уже к чему-то другому, то следует говорить об *увлечениях*, а не о страстях. Увлечение отличается от страсти не тем, что

человек менее активно действует, а тем, что увлечение менее устойчиво и органически не связано с основными жизненными установками личности. Для увлечения типично господство эмоционального компонента, нередко в ущерб интеллектуальному. Увлечения чаще всего свойственны людям, способным быстро загораться и так же быстро гаснуть, т. е. импульсивным, склонным к аффектации.

Не каждый человек имеет предмет страсти, но любой увлекается чем-нибудь. Увлечение ярко проявляется у подростков и юношей. Увлечение может перерасти в страсть и может сосуществовать с имеющейся у человека страстью, временно даже конкурировать с ней.

§ 3. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ

В жизни личности большое значение имеют *эмоциональные состояния*. На определенный период времени они окрашивают всю психическую деятельность человека и обнаруживаются в различающихся по степени интенсивности настроениях и *аффективных состояниях*. Эмоциональные состояния не только зависят от характера протекающей психической деятельности, но и сами оказывают огромное влияние на нее. Хорошее настроение, например, активизирует познавательную и волевую деятельность человека.

Эмоциональное состояние может зависеть от выполняемой деятельности, совершенного поступка, от самочувствия, прослушанного романса, прочитанного стихотворения и т. д.

В эмоциональных состояниях раскрываются как типичные для человека особенности поведения, так и случайные, не характерные для него психические проявления. В типичных для человека эмоциональных состояниях выражаются индивидуально-типологические особенности личности. Так, например, меланхолики склонны к длительным минорным настроениям, сангвиников отличает жизнерадостное, бодрое эмоциональное состояние. Случайные эмоциональные состояния не отражают существенных особенностей личности, а вызваны стечением обстоятельств, особенностями сложившейся ситуации. Выраженное аффективное состояние; например, при определенных условиях может проявиться у самого уравновешенного человека.

Все эмоциональные состояния носят преходящий характер. Но типичные состояния встречаются у человека довольно часто и сопровождаются характерными для личности проявлениями.

Все эмоциональные состояния, как бы субъективны они ни были, детерминированы, причинно обусловлены, хотя человек не всегда ясно осознает причину своего состояния.

Настроение. *Настроение — это более или менее длительное и устойчивое эмоциональное состояние, окрашивающее все другие переживания и деятельность человека.* Настроения отличают-

ся разной степенью продолжительности, выраженности, осознанности. Поэтому говорят о преходящем и устойчивом настроении.

Примером преходящего (кратковременного) настроения может быть эмоциональное состояние поручика Пирогова (героя повести Гоголя «Невский проспект»), пытавшегося ухаживать за женой одного немца-ремесленника и выброшенного за это на улицу. «Одна мысль о таком ужасном оскорблении приводила его в бешенство... Он летел домой, чтобы, одевшись, оттуда идти прямо к генералу, описать ему самыми разительными красками буйство немецких ремесленников...

Но все это как-то странно кончилось: по дороге он зашел в кондитерскую, съел два слоеных пирожка, прочитал кое-что из «Северной пчелы» и вышел уже не в столь гневном расположении... К девяти часам он успокоился... и... отправился на вечер к одному правителю конторской коллегии, где было очень приятное собрание чиновников и офицеров. Там с удовольствием провел вечер и так отличился в мазурке, что привел в восторг не только дам, но даже и кавалеров».

Длительное настроение может окрашивать поведение человека в течение нескольких дней и даже недель. Известны случаи, когда складывается настолько устойчивое настроение, что, перерастая в свойство личности, оно становится характерным, отличительным для человека.

Современники вспоминают Александра Дюма (отца) как человека неугасимого веселья, с лицом, постоянно озаренным улыбкой. Его необыкновенная подвижность, оптимизм, предприимчивость, страстная деятельность удивляли так же, как его работоспособность.

Настроение всегда имеет причину. Ею могут быть окружающая природа, события, люди, выполняемая деятельность, состояние здоровья. Однако не всегда эти причины осознаются. Недаром говорят о безотчетной грусти, беспричинном веселье. Настроения разных людей, вызванные одной и той же причиной, могут быть неодинаковы, даже противоположны («Мне грустно от того, что весело тебе»).

Характерно, что настроение накладывает отпечаток на поведение, окрашивает деятельность человека, стимулирует или подавляет активность личности. Если человек находится в хорошем бодром настроении, то даже значительные трудности воспринимаются им как преодолимые, выполняемая работа кажется интересной, люди — отзывчивыми и приятными. Если же настроение подавленное, то та же работа кажется скучной и неинтересной, те же люди — раздражающими и плохо воспитанными, любая трудность — непреодолимой.

У разных людей настроение по-разному выражается в поведении. Особенности волевой регуляции определяют характер владения и управления своим настроением. Мрачное настроение неприятно не только для самого человека, но и для окружающих.

Можно научиться управлять настроением, но для этого необходимо следить за ним и правильно его оценивать.

В педагогической деятельности то или иное настроение создается самим учебным процессом, отношениями, складывающимися между учителем и учениками, той манерой, в которой учитель ведет уроки. Неприятно видеть на уроке учителя, разговаривающего с учеником в раздраженно-повышенном тоне.

Человек — хозяин своего настроения. В управлении настроением сказывается развитие личности.

Аффективное состояние и аффект. *Аффективное состояние выражается в постепенно нарастающем эмоциональном напряжении.* Аффективное состояние является динамическим и ярко выраженным. Если настроение характеризуется сравнительно стабильным уровнем протекания, то аффективному состоянию свойственно нарастание интенсивности. Аффективное состояние всегда имеет какое-то завершение. Оно может закончиться удовлетворением, например, когда нежелательное событие или ожидаемый неприятный разговор завершился неожиданно благополучно. При определенных обстоятельствах сильное напряжение трансформируется в энергию для выполнения какой-либо деятельности.

При чрезвычайной конфликтной ситуации аффективное состояние нередко разрешается в сильной вспышке — аффекте. *Аффект — это кратковременная, бурно протекающая, чрезвычайно интенсивная эмоциональная реакция.* Для аффекта характерна чрезвычайная сила проявления, он захватывает человека целиком. Огромная сила и яркость аффекта соединяются с кратковременностью его протекания. Это бурная взрывная реакция, быстро себя изживающая. Нередко в состоянии аффекта изменяются обычные установки личности. Многое из происходящего воспринимается необычно, в совершенно ином освещении, происходит ломка привычного поведения. В состоянии аффекта суживается объем сознания: оно направлено на ограниченный круг воспринимаемых предметов и представлений, связанных с переживанием.

Физиологической особенностью аффекта является *освобождение подкорковых центров* от сдерживающего и регулирующего влияния коры. «Господство» подкорки обнаруживается в яркости внешних проявлений переживаемого аффекта. Трудно скрыть бурное переживание гнева, отчаяния, радости, безысходного горя.

Находящийся в состоянии аффекта человек нередко плохо сознает, что он делает. Он не может сдерживать себя, не предвидит результатов своей реакции, оказывается настолько поглощен своим состоянием, что плохо оценивает характер и значение содеянного.

К аффектам склонны люди с неуравновешенными процессами возбуждения и торможения. Однако чаще всего аффекты

проявляются у людей невоспитанных, развязных, истеричных, не привыкших контролировать свои чувства. Встречаются даже настолько капризные и эмоционально распущенные люди, что на самый незначительный повод отвечают аффективной вспышкой.

Очень трудно проявить волевую регуляцию во время протекания аффекта. Однако возможно предотвратить возникновение аффекта, не доводя свое состояние до бурной вспышки. Мобилизация волевых усилий, изменение обстановки, сознательный перевод эмоциональной энергии на другую деятельность способствуют предотвращению аффекта.

Нравственно воспитанные люди, имеющие стойкие привычки культурного поведения в обществе, умеют тормозить нежелательные аффекты.

Существуют аффекты, которые носят положительный характер. Их вызывают радостные события личной жизни или обстоятельства большого общественного значения. Такими аффектами являются, например, бурное выражение восторга в связи с подвигом советских космонавтов, победой наших спортсменов в трудном международном состязании и т. д. Подобные аффективные состояния следует считать нормальным явлением, а сильное и искреннее их выражение — даже необходимым и полезным для полноценного психического и физического развития человека. Медицинские наблюдения показывают, что постоянное сдерживание и торможение положительных аффектов вредно для развития личности.

В результате волевого самовоспитания личности можно научиться управлять аффективным состоянием. А. С. Макаренко говорил о целесообразности произвольного управления аффективным состоянием в педагогических целях. Он указывал, что в зависимости от складывающейся обстановки, от методов систематического воздействия на личность, от результативности эмоционального воздействия на нее необходимо либо приглушить рвущуюся наружу эмоциональную реакцию воспитателя, либо дать ей возможность проявиться, иногда даже сознательно усиливая ее.

Стресс. *Стресс — это такое эмоциональное состояние, которое вызывается неожиданной и напряженной обстановкой.* Стрессовыми состояниями будут действия в условиях риска, необходимость самостоятельно принимать быстрое решение, мгновенные реакции при опасности, поведение в условиях неожиданно меняющейся обстановки.

В стрессовом состоянии может с трудом осуществляться целенаправленная деятельность, переключение и распределение внимания, может наступить даже общее торможение или полная дезорганизация деятельности. При этом навыки и привычки остаются без изменения и могут заменить собой осознанные действия. При стрессе возможны ошибки восприятия (определение численности неожиданно появившегося противника), памяти

(забывание хорошо известного), неадекватные реакции на неожиданные раздражители и т. д.

Однако у ряда людей незначительный стресс может вызвать прилив сил, активизацию деятельности, особую ясность и четкость мысли, стенические эмоции.

Наполеон писал об одном из своих маршалов: «Ней имел умственные озарения только среди ядер, в громе сражения; там его глазомер (*coup d'oeil*), его хладнокровие и энергия были несравненны, но он не умел так же хорошо готовить свои операции в тиши кабинета, изучая карту»¹.

Нельзя заранее определить, вызовет ли данная ситуация стрессовое состояние человека. Поведение в стрессовой обстановке во многом зависит от личностных особенностей человека: от умения быстро оценивать обстановку, от навыков мгновенной ориентировки в неожиданных обстоятельствах, от волевой собранности, решительности, целесообразности действия и развития выдержки, от имеющегося опыта поведения в аналогичной ситуации.

Фрустрация. Крайняя неудовлетворенность, *блокада стремления*, вызывающая стойкое отрицательное эмоциональное переживание, может стать основой фрустрации, т. е. дезорганизации сознания и деятельности.

Не всякое неудовлетворение желания, мотива, цели вызывает фрустрацию. Человек часто испытывает неудовлетворенность. Например, опоздал на лекцию, не успел утром позавтракать, не достал билета в кино, получил выговор. Однако эти случаи не всегда дезорганизуют наше сознание и деятельность. Фрустрация проявляется только тогда, когда степень неудовлетворения выше того, что человек может вынести.

Фрустрация возникает в условиях отрицательной социальной оценки и самооценки личности, когда оказываются затронутыми глубокие личностно-значимые отношения. В большей мере фрустрации подвержены эмоциональные натуры, люди с повышенной возбудимостью, отсутствием развитых тормозных, уравновешивающих реакций, не закаленные в «битвах жизни», плохо подготовленные к невзгодам, трудностям, с недостаточно развитыми волевыми чертами характера. У избалованных детей, например, при ограничениях часто проявляется фрустрация.

В состоянии фрустрации человек испытывает особо сильное нервно-психическое потрясение. Оно раскрывается как крайняя досада, озлобленность, подавленность, полное безразличие к окружению, неограниченное самобичевание. Типичное проявление фрустрации наблюдается у Катерины Ивановны после гибели мужа (в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»).

¹ Теплов Б. М. Ум полководца. — В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 268.

Особенности протекания фрустрации зависят от возможной разрядки возникшего напряжения. Фрустрация может ослабевать, исчезать или усиливаться. Если чрезмерное напряжение не может завершиться разрядкой, то фрустрация наступает в других неадекватных условиях. Так, раздражительность, досада, озлобление могут разрядиться на совершенно невинных людях, друзьях, товарищах, членах семьи.

Как показывают наблюдения, агрессивные реакции ослабевают, если сразу после фрустрации создаются условия для выполнения какого-нибудь увлекательного, интересного дела. В воспитательной работе это главный метод борьбы с агрессивными реакциями.

§ 4. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Формирующаяся в процессе жизни система чувств и типичные эмоциональные состояния составляют эмоциональную сторону личности. Среди всего многообразия индивидуальных эмоциональных проявлений следует различать: эмоциональные особенности и эмоциональные свойства личности.

Эмоциональные особенности и тип нервной деятельности. К эмоциональным особенностям относятся *эмоциональная возбудимость, эмоциональная импульсивность и аффективность, эмоциональная устойчивость, сила, темп и ритм* эмоциональных реакций, *эмоциональный тонус*.

Эмоциональные особенности обусловлены типом нервной деятельности. Именно они в первую очередь выступают в поведении и замечаются без особого труда. Если в отношениях и чувствах людей разобраться нелегко, то эмоциональные особенности проявляются в поведении более или менее непосредственно и поэтому относительно легко фиксируются. Например, легко заметить, насколько человек эмоционально возбудим или какое настроение у него господствует. Посредством наблюдения удается уловить силу, темп и ритм эмоциональных реакций. По мере формирования навыков культурного поведения, сдержанности и других волевых свойств личности эмоциональные особенности начинают проявляться все менее и менее непосредственно.

Степень выраженности эмоциональных особенностей весьма вариативна и колеблется от легкой эмоциональной возбудимости у одних до эмоциональной инертности у других, от ярко выраженной импульсивности и аффективности до четко выраженной сдержанности. Сила, темп и ритм эмоциональных реакций также варьируются и индивидуально у каждого человека.

Индивидуальные особенности эмоциональных реакций проявляются при сопоставлении эмоциональной возбудимости и устойчивости. Типичные случаи их соотношения следующие:

а) большая эмоциональная возбудимость сочетается с большой эмоциональной устойчивостью; б) большая эмоциональная возбудимость сочетается со слабой эмоциональной устойчивостью; в) слабая эмоциональная возбудимость сопряжена с большой эмоциональной устойчивостью; г) слабая эмоциональная возбудимость сопряжена со слабой эмоциональной устойчивостью.

Эмоциональные особенности личности в совокупности образуют эмоционально-аффективную сферу, в которой выражается динамическая сторона эмоциональных процессов. Эта динамическая сторона эмоциональных процессов проявляется в характере их протекания в том или ином внешнем, доступном глазу «колорите», который выступает в виде произвольных выразительных движений: мимики, пантомимики, жестикуляции и интонационно-выразительных средств речи.

Наблюдения показывают, что состояния радости выражаются в разных формах. Одни люди выразительно смеются, другие улыбаются, у третьих — сияющее лицо, четвертые выглядят внутренне удовлетворенными. Присмотритесь к людям, находящимся в радостном настроении, и вы увидите, что каждый из них по-разному выражает его в жестах, да и речь у каждого звучит по-своему.

Динамика эмоциональных процессов, ее внешние проявления, выразительные движения в частности, не исчерпывают индивидуальных проявлений эмоциональной сферы личности. Они в концентрированной форме выступают в эмоциональных свойствах личности.

Эмоциональные свойства личности. К эмоциональным свойствам личности относятся *впечатлительность, отзывчивость*, а также те эмоциональные качества и их совокупность, которые накладывают свой отпечаток на многие проявления личности и даже на весь ее психический облик.

Отзывчивость — одно из особенно важных, социально значимых эмоциональных качеств человека. Отзывчив тот, кто откликается на радость и горе других людей, как на свое собственное. Отзывчивость предполагает понимание переживаний другого человека, так как сочувствовать другому можно, только понимая его переживания. В социалистическом обществе отзывчивость как проявление взаимоотношений определена нормами социалистической морали.

Качество, противоположное отзывчивости, — черствость. Черствый человек глух и безразличен к людям. Он живет только своей собственной жизнью, тем самым духовно обедняя и себя. Высшая степень проявления черствости — бесчеловечность и жестокость.

Впечатлительность представляет собой своеобразное проявление личности. Недостаточно иметь тонкий слух, чтобы получить глубокое впечатление от «Лунной сонаты» Л. Бетховена или Первого концерта для фортепиано с оркестром П. И. Чайковско-

го. Чтобы получить впечатление от музыкального произведения, помимо тонкого слуха, необходимо обладать соответствующим опытом слушания музыки, любить музыку, иметь достаточно высокий уровень общего культурного развития и стремление познать мир музыкальных звуков, через который композитор стремится отразить свое отношение к жизни и свои переживания. Впечатлительность — эмоциональное качество, обусловленное всем складом личности, и прежде всего ее познавательным отношением к предметному миру и окружающим людям, ее интеллектуальным развитием. Развитие впечатлительности зависит от того, насколько формирующийся субъект вдумчиво относится ко всему происходящему вокруг и насколько эмоционально реагирует на окружающее.

Под воздействием воспитания и в процессе жизни складываются взаимосвязанные и взаимозависимые черты и свойства, образующие единую сложную систему, психический облик человека.

Среди составляющих и профилирующих сторон психического облика не последнее место занимают эмоциональные свойства, которые могут быть представлены настолько определенно, что дают основание говорить о них как о ведущих.

Если эмоциональные черты личности положить в основу характеристики людей, то по этому признаку выделяются натуры *эмоциональные, сентиментальные, страстные* и, наконец, *холодные*.

Эмоциональные натуры возбудимы, очень легко «воспламеняются» под действием раздражителей. Для них типична порывистость, импульсивность, часто переходящая в аффект. Переживаемое захватывает их, причем они не столько размышляют и рассуждают о содержании объекта, сколько анализируют свои переживания. Впечатлительность — не менее характерное качество эмоциональных натур.

Сентиментальные натуры характеризуются склонностью к созерцательности. Мир отражается как бы через призму переживаний и эмоциональных состояний, которые накладывают отпечаток не только на процесс восприятия, но определяют и характер представлений человека об окружающих людях, предметах, событиях. Сентиментальные натуры чувствительны и пассивны: их чувства не вызывают активной деятельности, мир их переживаний как бы замкнут в самом себе и не сопряжен с деятельностью. Отмечается направленность чувств на самого себя, т. е. стремление любоваться своими переживаниями.

Страстные натуры исключительно действенны, стремительны и преданны любимому делу, они живут богатой и напряженной, эмоционально насыщенной жизнью. У них всегда есть предмет страсти. Кипучая энергия, трата сил без остатка — их характерная особенность. Это люди больших, глубоких чувств, перерастающих в страсти.

Такова далеко не исчерпывающая характеристика людей, в психическом облике которых эмоциональная сторона занимает особо видное место.

Но есть люди, в жизни и деятельности которых эмоции не имеют особого значения. Их называют холодными натурами, иногда — «людьми холодного расчета». Нельзя сказать, что эти люди совершенно бесчувственны, ничего и никогда не переживают, ничему не радуются и ничем не огорчаются. Это люди, у которых чувства, эмоциональные состояния проявляются в такой минимальной степени, что практически почти не оказывают влияния на их поведение, поступки и действия. Они живут доводами разума. Для них типичны пониженная эмоциональная возбудимость, слабая впечатлительность и то, что называют обычно деловитостью.

Данная типология не исчерпывает и не охватывает тех нюансов и вариаций, которые накладывает эмоциональная сфера на психический облик человека. Действительно, среди окружающих нас людей далеко не всякого можно отнести к той или иной категории натур, которые были охарактеризованы выше. Но у всех можно обнаружить присущее им своеобразие эмоциональной сферы, пусть не в масштабе личности в целом, но в достаточно весомых и значимых ее особенностях. К таким особенностям могут быть отнесены добродушие (чувство симпатии по отношению к людям), альтруизм, основой которого является любовь к людям, достигающая высокой степени своего развития. Такое качество личности, как эгоизм, также эмоционально обусловлено. Ведь эгоист прежде всего любит себя и именно этим чувством руководствуется в своей жизни и деятельности. Горделивость и сопутствующее ей пренебрежительное отношение к людям также являются производными от эмоционального фактора.

ЛИТЕРАТУРА

- Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., Просвещение, 1964.
Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумии. М., Искусство, 1968.
Макаренко Ю. А. Мудрость чувства. М., Советская Россия, 1970.
Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. М., Наука, 1971.
Шингаров Г. К. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М., Наука, 1971.
Якобсон П. М. Психология чувств. М., Учпедгиз, 1961.

ВОЛЯ И ВОЛЕВЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ



§ 1. ПОНЯТИЕ О ВОЛЕ

Определение воли. В жизни мы наблюдаем, как человек работает, учится, отдыхает, занимается любимым делом. Мы видим, как длительное время он стремится к намеченной цели, напрягает физические и умственные силы, преодолевает массу преград; сдерживает охватившее его чувство, отказывается от чего-то приятного во имя дела, не приносящего особой радости и удовольствия, но диктуемого необходимостью. Во всем этом проявляется воля человека.

Воля — это сознательное регулирование человеком своих действий и поступков, требующих преодоления внутренних и внешних трудностей.

Еще И. М. Сеченов писал: «Воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением, — это деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения»¹.

С давних пор сложилось два противоположных взгляда на природу воли — *материалистический и идеалистический*.

Идеалисты считают волю духовной силой, не связанной ни с деятельностью мозга, ни с окружающей средой. Они утверждают, будто воля есть высший агент нашего сознания, который призван выполнять распорядительные функции. Воля никому и ничему не подчинена. Она свободна. По их мнению, человек в любом случае может поступать так, как ему заблагорассудится, не считаясь ни с чем. Он свободен в своих действиях. Иными словами, человек делает то, что хочет; как желает, так и поступает. Все зависит от его свободной воли.

Идеалистическая концепция свободы воли ложна с философской и этической точек зрения. Свобода воли, как это мыслят идеалисты, ведет к свободе действий. Но поведение личности, не считающейся с интересами членов общества, есть игнорирование, а порой и нарушение моральных и правовых норм.

Единственно правильное понимание природы воли — материалистическое, согласно которому воля, наравне с другими сторонами психики, имеет материальную основу в виде нервных мозговых процессов. Невозможно отделить волю от материи, мозга. Материалисты утверждают, что человек теснейшим обра-

¹ Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию. — Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947, с. 298.

зом связан с окружающей средой. Без надлежащих внешних условий он не может ни поддержать, ни продолжать жизнь.

Излагая материалистический взгляд на природу воли и противопоставляя его идеалистическому, Ф. Энгельс писал: «Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей»¹. И далее: «Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела»².

Воля проявляется в регулировании познавательной и практической деятельности человека.

Материалистическое понимание природы воли предполагает безоговорочное признание того факта, что побудительные стимулы действий и поступков лежат в окружающей материальной и социальной среде, а не в самом человеке. В. И. Ленин писал, что «цели человека порождены объективным миром и предполагают его,— находят его как данное, наличное. Но *кажется* человеку, что его цели вне мира взяты, от мира независимы («свобода»)»³.

Волевое регулирование поведения человека детерминировано условиями, в которых он живет и трудится. В воле проявляется сознательная активность личности, целенаправленная и планомерно действующая.

Познание и воля. Воля не является изолированным свойством психики человека. Поэтому она должна рассматриваться в связи с другими сторонами психики и в первую очередь с познанием. Как известно, познание направлено на анализ и синтез, обобщение и абстрагирование полученных из окружающей среды впечатлений, знаний. Закрепленные памятью и переработанные в мышлении, эти знания достаточно глубоко информируют о том, что окружает нас. Таким образом, воля содержательна. Ее содержание заключено в представлениях и понятиях, которыми оперирует мышление, воображение. Вместе с тем воля — своеобразный пусковой и тормозной механизм. Волевое регулирование поведения — это сознательное направление умственных и физических усилий на достижение цели или сдерживание их.

Однако между мышлением как познанием и волей как сознательным регулированием поведения нет тождества. В жизни можно наблюдать людей, которые развивают бурную деятельность, проявляют завидное упорство в стремлении к цели, но сама эта цель незначительна, мелка. Больше того, огромное усилие часто тратится впустую, поскольку что-то не учитывается,

¹ Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т. 20, с. 116.

² Там же.

³ Ленин В. И. Философские тетради. — Полн. собр. соч., т. 29, с. 171.

не понимается. Иными словами, распоряжаться своим поведением эти люди умеют, а вскрывать связи, отношения между явлениями, вещами, людьми — не всегда. И те усилия, которые они затрачивают, часто пропадают зря.

Нередко можно наблюдать и другое. Умный человек принимает совершенно правильные и необходимые решения. Они безупречны по замыслу, но человек не в состоянии напрячься, собраться, сделать более или менее длительное усилие, распорядиться своим поведением, чтобы выполнить решение. В этом случае проделана большая мыслительная работа, найдены правильные пути практического выполнения задуманного. Но решения остаются невыполненными. Для осуществления их не хватает волевого усилия, слаба волевая регуляция поведения.

Таким образом, осознать что-либо, понять — не одно и то же, что действовать.

Воля, по словам И. М. Сеченова, — «деятельная сторона разума и морального чувства». Наши переживания — своеобразное отражение внешнего мира, поэтому чувства содержательны. В повседневной жизни мы руководствуемся не только тем, что воспринимаем и понимаем, но и теми переживаниями, которые возникают в связи с данным содержанием. Чувства выполняют роль мотива действий, поступков. Вместе с тем переживания могут служить сдерживающим средством поведения. Они как бы накладывают «вето» на действия, поступки. Так, чувство совести удерживает подростка от неблагоприятного поступка. Подчеркивая активную роль чувств, не следует забывать, что сами они должны быть подконтрольны нашей воле. Нередко возникает необходимость действовать наперекор чувствам. Например, подростку страшно прыгать с парашютной вышки, но он подавляет чувство страха, бросается вниз, так как там, на земле, стоят его товарищи по классу. Быть в их глазах трусом куда неприятней, чем пережить минутную боязнь. Человек борется с горем утраты, гневом, буйной радостью, приглушает ненависть или ревность, если они мешают делу. Все это возможно благодаря воле. Именно здесь она выявляет одну из главных своих функций — *тормозящую*.

Оценивая волевую регуляцию, необходимо всегда помнить ее направленность, которая может быть *коллективистической* и *индивидуалистической*. В первом случае содержанием воли выступают общественно значимые побуждения, то, что отражает интересы и потребности коллектива, общества; во втором — индивидуальные, значимые только для данного человека.

Физиологические основы воли. Физиологические механизмы волевой активности могут быть представлены следующим образом. В теменной части коры больших полушарий расположена двигательная область. Она связана со всеми участками коры, в том числе с корковыми концами всех анализаторов. Эта связь дает возможность возбуждению, возникшему в каком-либо участ-

ке коры, достигнуть двигательной области и вызвать в ней аналогичный процесс. Например, возбуждение из коркового конца зрительного анализатора передается в двигательную область и вызывает ее возбуждение. Информация из анализатора, пришедшая в двигательную область, служит своеобразным пусковым сигналом двигательной реакции. Двигательная область находится под постоянным «обстрелом» информации с корковых концов анализаторов. Получив информацию, двигательные клетки в любой момент могут прислать приказ о движении.

Таким образом, связь двигательной области коры с другими участками мозга — предпосылка сознательных движений и действий человека. Однако такая связь не исчерпывает всего механизма волевого поведения. В данном случае представлен элементарный путь прохождения информации из анализатора в двигательный участок коры мозга и возможного воплощения этой информации в движение. Человеку же присуща способность накапливать информацию и действовать на ее основе. Больше того, он способен обобщать полученные извне сведения, знания. Это, как известно, достигается при помощи второй сигнальной системы. Второсигнальные связи включаются в общую систему связей коры головного мозга и несравненно усложняют ее деятельность. Несколько упрощая сложную мозговую мозаику постоянных и временных связей, можно признать, что второсигнальные связи являются как бы промежуточными звеньями между концами анализаторов и двигательной областью мозга.

На основе второсигнальных связей осуществляется вся сознательная и целесообразная регуляция человеческого поведения, происходит выбор места, времени, характера, способа, интенсивности действия при реализации полученной информации. Раздражители второй сигнальной системы активизируют не только моторную часть поведения человека, они являются сигналом к началу многих психических процессов: мышления, воображения, памяти, регулируют внимание, вызывают чувства. При помощи речи актуализируется и регулируется вся сознательная деятельность человека. Второсигнальные связи играют решающую роль в тормозной функции воли, в задержке движений, действий.

Таким образом, второсигнальные связи изменяют направление движения информации из анализаторов в двигательную область. Эта информация идет по очень сложному пути. Глубоко прав был И. П. Павлов, когда писал, что произвольность движений есть результат суммарной работы всей коры головного мозга.

Воля, как регулирующая сторона сознания, имеет условно-рефлекторную природу. На основе временной нервной связи складываются и закрепляются самые разнообразные ассоциации и их системы, что в свою очередь создает условия целенаправленности поведения.

Мозг непрерывно получает сведения о том, как и что выпол-

няется в каждый данный момент. Эти данные немедленно включаются в уже выработанную программу действий. Если действия согласуются с заранее намеченной программой, то никаких изменений в течение действия не вносится. Если же поступают сведения, не соответствующие созданной в коре мозга программе, то изменяется либо практическая деятельность, либо предварительная программа. Таким образом, этот своеобразный механизм сличения «стоит на страже» соответствия программы и действия, развертывающегося на ее основе.

Как показывают исследования, исключительное значение в осуществлении волевой регуляции имеют лобные доли коры мозга. Именно в них происходит сличение достигнутого в каждый данный момент результата с предварительно составленной программой цели. Поражение лобных долей приводит к *абулии* (болезненному безволию).

Рефлекторная природа волевой регуляции поведения предполагает создание в коре мозга *очага оптимальной возбудимости*. Очаг оптимальной возбудимости — это рабочий очаг в коре. Если школьник выполняет физическое упражнение, то, очевидно, очаг оптимальной возбудимости располагается где-то в двигательной области коры. Если же школьник рассматривает экспонаты выставки, то можно предположить наличие такого очага в зрительной области.

Однако очаг оптимальной возбудимости может быть вызван не только действующим в данный момент раздражителем. Он образуется и на основе ранее полученных воздействий. Например, в газете школьник прочитал конкурсную задачу. Сначала эта задача была, так сказать, разовым раздражителем. Придя домой, школьник задумался, попробовал решать ее. Это уже свидетельствует о создании очага оптимальной возбудимости. Если же школьник продолжил решать задачу, при этом потратил не один день, то можно говорить о более или менее стойком очаге оптимальной возбудимости.

Следовательно, образы, мысли — носители цели действия — связаны с очагом оптимальной возбудимости, являющимся частью физиологического механизма волевой регуляции.

Нельзя не отметить важного значения *ретикулярной формации* в общем механизме волевого регулирования поведения. В настоящее время общепризнанно, что ретикулярная формация — своеобразный фильтр, отбирающий одни импульсы, идущие к коре, и задерживающий другие, не имеющие жизненно важного значения. Ретикулярная формация как бы просеивает эти импульсы. Общепризнанно также, что ретикулярная формация является своеобразным аккумулятором и пультом управления по энергетическому снабжению коры.

Существующий в коре очаг оптимальной возбудимости требует постоянного повышенного энергетического снабжения. Человек может проявить большую энергию при выполнении какого-

либо дела, длительно стремиться к цели, поскольку ретикулярная формация постоянно поддерживает очаг оптимальной возбудимости, обеспечивает его энергией. Но ретикулярную формацию нельзя отождествлять с деятельностью всей коры.

П. К. Анохин выдвинул понятие *акцептора действия*. Сущность его в том, что нервные процессы как бы опережают течение внешних событий. На основе прошлого опыта человек предвосхищает, предвидит будущие воздействия на нервную систему. На основе сигнала в мозге восстанавливается весь комплекс нервных связей, вся система ассоциаций, выработанная многократным повторением.

Положения, выдвинутые П. К. Анохиным, углубляют и расширяют наши представления о механизме волевого регулирования поведения. У человека механизм предварения реального действия развит несравненно лучше, чем у животных. У человека восстанавливается система ассоциаций на основе самого минимального и весьма отдаленного по содержанию раздражителя (слова, предмета, его свойства и т. д.).

Таким образом, сознательно управляемое поведение — результат взаимодействия многих весьма сложных мозговых физиологических процессов, а также воздействия внешней среды.

§ 2. АНАЛИЗ СЛОЖНОГО ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ

Воля человека проявляется в действиях, поступках, выполняемых с заранее поставленной целью. Однако такие действия, как ходьба, устный счет в пределах таблицы умножения, речевое общение с близкими, родными и т. д., не являются специфическими волевыми. Эти действия целенаправленны, но волевой момент в них незначителен.

Волевые действия характеризуются наличием цели, а также препятствий, трудностей, наличием своеобразного напряжения, переживаемого в ходе их выполнения.

Принято различать *простые* и *сложные* волевые действия. Простые, как правило, имеют два звена — *постановку цели* и *исполнение*. В них одно звено следует за другим тотчас, без промежуточных звеньев. В сложном волевом действии отчетливо обозначены три звена — *осознание цели, планирование и исполнение*.

Рассмотрим сложное волевое действие, с тем чтобы уяснить психологическую сущность воли человека.

Осознание цели. Мотивы человеческого поведения многообразны. Ими могут быть материальные потребности — голод, жажда, необходимость воздуха, одежды — и духовные — общение с другими людьми, овладение знаниями.

Зарождающаяся потребность отражается в сознании человека в виде смутного, неясного влечения. Это обусловлено тем, что потребность недостаточно включена в систему знаний человека.

По мере возрастания потребности и осознания ее влечение превращается в желание. Желать чего-либо — это значит быть в состоянии выразить (написать, сказать кому-либо или самому себе), что именно беспокоит, какая испытывается нужда и чем можно ее удовлетворить.

Желание — это существующее идеально содержание потребности. Желание может оказаться мотивом к действию. Например, в знойный летний день, находясь под палящими лучами солнца, человек испытывает жажду: сухость во рту, физическую слабость. В то же время в сознании возникают определенные образы, мысли о тени, об источнике воды. В данном случае человек отдает себе отчет в том, что его беспокоит, какую он испытывает нужду и чем эта нужда может быть удовлетворена. А нуждается он в снижении внешней температуры, в пополнении организма влагой.

Желать — еще не значит действовать. Хотя в желании отражено содержание потребности, в нем нет действенности, активного элемента. Желать человек может многого, но это не значит, что он действует или будет действовать во всех направлениях. Таким образом, желать чего-либо — это прежде всего знать, что побуждает к действию.

Однако нельзя ставить знак равенства между желанием и знанием вообще. Не всякое знание превращается в желание, но всякое желание — это знание. Прежде чем желание превращается в непосредственный мотив поведения, а затем в цель, оно оценивается человеком. В ходе оценки мы приводим доводы «за» и «против». Мы как бы оглядываемся назад, еще раз осознаем, что же побуждает нас поставить данную цель, каковы наши желания. Мы взвешиваем условия, помогающие и мешающие осуществлению цели, в воображении забегаем вперед и мысленно предвосхищаем результат осуществления решения.

Иначе говоря, совершается напряженная умственная работа по отбору и обоснованию желаний.

Например, школьник-подросток узнает, что товарищ занимается в фотокружке. У школьника возникает аналогичное желание — тоже научиться фотографировать. Это желание он мотивирует так: «Витя учится, и я буду». Мальчик рассуждает: «Научусь, поеду в деревню к бабушке. Там сфотографирую дом, корову, в лес пойду, снимки птиц сделаю». Но тут же возникает мысль: «Фотоаппарата нет. Ладно, папу попрошу купить. А если не купит? Буду собирать и сдавать макулатуру. Накоплю денег и куплю фотоаппарат».

В этом примере отчетливо проявляются некоторые мотивы, которые школьник выдвигает в защиту цели деятельности, — научиться фотографировать.

Нередко сталкиваются несовместимые мотивы. Столкновение противостоящих, несовпадающих побуждений, между которыми предстоит сделать выбор, называют *борьбой мотивов*.

У того же подростка после посещения спектакля, поставленного школьным драмколлективом, появляется желание заниматься в драмкружке. Обстоятельства складываются таким образом, что он должен выбрать: фото или драмкружок. У школьника возникает внутреннее затруднение. Развертывается борьба мотивов. Он испытывает напряжение. Борьба мотивов и связанное с ней напряжение особенно обостряются в тех случаях, когда приходится выбирать между доводами разума и чувством, между мотивами личного порядка и мотивами, связанными с общественными потребностями и интересами. Особенно остро протекает борьба мотивов и принятие решений в конфликтных ситуациях, возникающих на переломных этапах жизни человека.

Такие ситуации изучал В. С. Мерлин у людей, ослепших в результате ранения во время Великой Отечественной войны. Было установлено, что те, кто не имел осознанных идейных убеждений, долго и мучительно искали выход из создавшегося положения. Они метались: то по примеру товарищей решали идти в музыкальную школу, то в ученики ОТК на военный завод, то жить в семье у родственников. У больных с осознанным и активным убеждением конфликтная ситуация протекала совсем иначе. Им тоже было трудно, но принимали они решение не по частному, конкретному действию, а определяли свой жизненный путь, руководствуясь центральным мотивом: работать, учиться, приобретать специальность. Однажды решив, они не изменяли под влиянием случайных обстоятельств и разных мотивов свое решение.

Таким образом, борьба мотивов, с одной стороны, служит показателем способности человека устанавливать связи, понимать, выбирать желания, обусловленные высшими мотивами, и превращать их в цель. С другой стороны, борьба мотивов показывает способности человека напрягаться, прилагать усилия, способности нести ответственность за последствия, связанные с достижением или недостижением поставленной цели, т. е. проявлять волю. В борьбе мотивов в большой мере проявляется воля человека, но это не исключительный показатель ее. В ходе борьбы мотивов оформляется цель деятельности, что окончательно выражается в *принятии решения*.

Принять решение — это значит отграничить одно желание от других и таким образом создать идеальный образ цели. Принимаемое решение обычно оформляется в короткой фразе: «Буду делать так», «Решено: делаем это», «Останавливаемся на таком решении» и т. д.

После принятия решения, как правило, *ослабевает* напряжение, сопровождающее борьбу мотивов. Человек испытывает полное облегчение, если принятое решение соответствует его желаниям, помыслам. Больше того, в этом случае он переживает чувство удовольствия, радости. Но облегчение наступает и тогда, когда принимаемое решение не полностью согласуется с жела-

ниями и чаяниями человека, когда нет полного согласия с содержанием цели. В этом случае сам факт решения снижает напряжение.

Планирование. В сложном волевом действии за принятием решения следует планирование путей достижения поставленной задачи. Правда, иногда способы реализации решения в общих чертах намечаются одновременно с оформлением цели и как бы вырастают из нее. Но и при этих обстоятельствах детальная их разработка совершается непосредственно перед практической деятельностью.

При выборе средств, как и при выборе самой цели, возможны трудности, переживаемые в виде напряжения. С одной стороны, трудности возникают из-за того, что некоторые пути и средства достижения цели представляются простыми, но не соответствующими моральным нормам, наносят ущерб другим людям. С другой стороны, иные пути могут быть трудными, требовать огромных затрат энергии, но не противоречат этическим нормам, не затрагивают чести и совести человека. Иначе говоря, внутреннее напряжение создается потому, что складывается *конфликтная ситуация*: человек понимает возможность легкого пути достижения цели и невозможность его принятия. Когда эта конфликтная ситуация разрешается, напряжение спадает.

Советский человек не может руководствоваться принципом буржуазной морали — «цель оправдывает средства». Он выберет такие пути движения к цели, которые согласуются с принципами морального кодекса строителя коммунизма. Для него неприемлем лозунг буржуа — «для достижения цели все средства хороши». Советский человек найдет морально оправданные пути движения к цели, хотя это не всегда достигается без внутренней борьбы.

Исполнение. Как только намечены пути и средства, человек приступает к практическому осуществлению принятого решения. Он строит свое поведение таким образом, чтобы имеющийся в сознании замысел воплотился в вещи, предмете, движении (спортивном упражнении), трудовом, умственном навыке, поступке. Поведение человека подчинено поставленной задаче и заранее спланированным способам действия. Однако человек не только действует, он контролирует и корректирует свои действия. В каждый момент он сличает получаемый результат с идеальным образом цели (или ее части), который был создан заранее. Достижимый таким образом частичный результат ставится в ряд с уже достигнутым и «накладывается» на идеальный образ. Рассмотрим это на примере.

Ученик поставил перед собой цель научиться плавать. Для этого он должен овладеть комплексом согласованных движений конечностями. Учитель рассказывает, а может быть, и показывает школьнику, какие движения он должен усвоить и выполнять, чтобы добиться успеха.

Вначале школьник усваивает движения, у него создается образ их. Затем он начинает овладевать движениями. Путем повторений подгоняет практическое выполнение под имеющийся идеальный шаблон, образец. Тренировка и состоит в том, чтобы как можно точнее наложить практическую часть на образец.

Успех зависит от ряда обстоятельств: от того, насколько четко и определенно создан мысленный образ движений, как школьник умеет контролировать выполняемые действия и соотносить их с образцом, как он умеет напрягаться и преодолевать препятствия объективного и субъективного порядка.

Практическое осуществление намеченной цели сопряжено с преодолением препятствий. Их могут создавать предметы, материальные процессы, люди, время, пространство. Вместе с тем могут возникать препятствия личного порядка, такие, как усталость, болезнь, недостаток знаний, навыков. Внешние и внутренние препятствия, отражаясь в сознании, порождают напряжение. Конфликтная ситуация (в реальной действительности или в субъективном состоянии человека) разрешается либо последовательным движением к цели, а следовательно, поддержанием волевого усилия, либо отказом от практической деятельности, отказом от волевого усилия, а в конечном счете — от цели. Отказ от практической деятельности не всегда является показателем безволия личности. Если человек прекращает стремление к цели из-за нежелания, неспособности справиться с возникшим напряжением или приостанавливает практическую деятельность без достаточно веских причин — это показатель слабости воли. Если же у человека имеются серьезные основания к тому, чтобы прекратить стремление к цели, характеризовать его безвольным нельзя.

Возникает вопрос: всегда ли мотив однозначно связан с внешним действием? Как показывают исследования *В. С. Селиванова*, между ними могут быть не только соответствия, но и противоречия. Автор различает четыре основных типа волевых поступков:

1. Положительные нравственные мотивы реализуются в таких же делах, поступках.

2. Отрицательные в нравственном отношении мотивы (безнравственные) порождают и безнравственные поступки.

3. Человек исходит из положительных мотивов, но по различным причинам (неумение уважать других людей и их взгляды и т. д.) совершает безнравственные действия.

4. Отрицательные мотивы ради отрицательных целей маскируются внешне положительными действиями.

Волевое усилие. Волевой акт совершается при большем или меньшем напряжении. Это так называемое волевое усилие. Оно характеризуется количеством энергии, затраченной на выполнение целенаправленного действия или удержание от него. Например,

одному школьнику не требуется большой энергии для того, чтобы приступить к выполнению домашних заданий по математике и закончить их, другому — необходимо потрудиться, «попотеть», чтобы справиться с заданием. И в первом и во втором случае усилие необходимо, но интенсивность его будет различной. Разная степень волевого усилия может проявиться и у одной личности, поскольку не ко всем делам она одинаково подготовлена и расположена.

Волевое усилие пронизывает все звенья волевого акта: осознание цели, принятие решения, выбор способов и практическое выполнение решения. Но возникает оно в связи с затруднениями. Препятствия, отражаясь в сознании, порождают состояние напряженности, освободиться от которого можно, либо отказавшись от преодоления трудностей, следовательно, от цели, либо путем волевого усилия преодолеть их в практической деятельности. Трудности не всегда вызывают адекватную напряженность и волевое усилие. Иногда препятствие, объективно незначительное, порождает большое напряжение и требует значительного волевого усилия. Например, ребенок робеет пойти к знакомым за необходимой вещью. Само по себе действие сравнительно простое. Оно вполне доступно, но требует значительного усилия, чтобы преодолеть психологический барьер стеснительности и переживания, связанный с предстоящей встречей, разговором, с возможным отказом и т. д. В данном случае субъективное переживание трудностей не соответствует реальным фактическим преградам.

Как показывают психологические исследования, интенсивность волевого усилия, его стойкость зависят от ряда обстоятельств. Прежде всего следует указать на мировоззрение, идейную направленность личности и общественную значимость задач, решаемых ею. Связь этих элементов с волевым усилием прямая. Важным фактором является моральная устойчивость личности. Так, у ответственного человека можно наблюдать высокую степень волевого напряжения и максимальную отдачу сил и энергии в стремлении к цели. Безответственный человек в большинстве случаев не способен к напряжению.

Следует далее указать и на такой фактор, как установка по отношению к деятельности и ее результату. Установка на «как-нибудь» не создает волевого усилия. Установка на «максимальное качество» вызывает напряжение.

Волевое усилие, как было отмечено, зарождается и возрастает по мере возникновения и нарастания трудностей, напряжений. Однако иногда человеку трудно начать действие. Он бьется в тисках сомнения. В этих случаях полезно использовать какой-нибудь сигнал. Так, спортсмен вступает в соревновательную борьбу по собственному отсчету до трех, поднимает руку, отдает самоприказ.

Сознательное регулирование и поддержание волевого усилия

осуществляется при помощи речи — внешней и внутренней. Человек сам себе дает советы, приказания, поощряет, одобряет себя и т. д. Такие фразы, как «смелее», «не робей», «не падай духом», «еще немного», знакомы каждому. Ведь их произносит человек, обращаясь к самому себе в самые трудные минуты, в минуты наивысшего волевого напряжения.

Таким образом, анализ сложного волевого действия показывает, что первые два звена подготовительные. Они программируют третье звено, практическую часть. В формировании программ участвуют многие психические процессы, однако решающее значение имеет мышление. Исполнительная часть волевого действия связана с умениями и навыками, организаторскими способностями. При встрече с трудностями активную роль берет на себя снова мышление. Преодоление трудностей — это прежде всего разрешение проблемы — каким путем теперь идти. В процессе исполнения проявляется волевое усилие, особенно необходимое для преодоления усталости или внешних препятствий.

Сложные волевые действия чаще всего разворачиваются в больших отрезках времени. Однако нередки случаи, когда приходится совершать поступки, предельно ограниченные временем. Тогда четкость звеньев волевого действия стирается. Они как бы слиты воедино.

Осознание цели, принятие решения, нахождение способов достижения цели совершаются на фоне практической деятельности. На первый взгляд кажется, будто вся умственная работа идет параллельно физической. Но это не так. В осознанном волевом действии образ, мысль хотя бы на мгновение предшествуют исполнительской части. Двигательные органы осуществляют то, что отразилось в сознании и ассоциативным путем передалось в двигательную область коры мозга. Далее движение (особенно привычное) может совершаться уже без повышенного контроля сознания. В сознании образуются новые связи, рождается новое содержание, которое в свою очередь передается в двигательные органы. И так до полной реализации программы (цели).

Действия, выполняемые в короткие промежутки времени, обостряют психическую деятельность человека, усиливают мускульное напряжение, повышают общий тонус работы организма. Волевое регулирование в этих случаях играет решающую роль.

Выше было проанализировано сложное волевое действие, которое задумывается и осуществляется самим человеком с самого начала до завершения. Однако в повседневной жизни человек совершает дела, инициаторами которых бывают другие люди. Например, военнослужащие выполняют приказы, включающие цели и способы их достижения. Учитель на уроках дает задание школьникам, он же указывает пути и последовательность выполнения его. Рабочий на заводе придерживается инструкции по технике безопасности, в которой перечислено, что

можно, а чего нельзя делать около агрегата или станка. Во всех этих случаях регламентируются цели, способы их достижения, либо то и другое. У человека, находящегося в таком положении, самостоятельного полного волевого акта нет. Однако это не означает, что он превращается в безвольный автомат, в безропотного исполнителя. В правильно организованном коллективе нашего общества инициатива личности, ее творческие возможности никогда не подавляются и в рамках задания остается место для волевого поведения.

Выполняя приказ, предложение, рекомендации, человек не лишается внутреннего напряжения, а следовательно, и волевого усилия. Советский солдат, идущий в атаку на врага во время Великой Отечественной войны, летчик, вступивший в бой с самолетом противника, рабочий, выполняющий плановое задание, или школьник, овладевающий сложным учебным материалом,— каждый из них по-своему проявляет волю, хотя и выполняет чьи-то задания. В этом случае волевое усилие перемещается из одного этапа в другой, концентрируется в той части действия, где личность в большей мере проявляет самостоятельность. При выполнении приказа, задания возникают внутренние трудности (нежелание, отрицательные эмоции и др.), которые также подлежат волевому регулированию.

Кроме того, человек несет ответственность за выполнение задания. Ему предстоит отчитаться в качестве, своевременности выполнения работы и других показателях. Это тоже создает напряжение, порождает волевое усилие.

§ 3. ВОЛЕВЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Идейная основа волевых свойств личности. С детского возраста человек выполняет действия и совершает поступки, в той или иной мере регулируемые волей. Жизненная практика закрепляет регулирование действий в виде волевых свойств личности. Эти свойства, наряду с другими личностными особенностями, образуют стиль поведения человека. Но отдельный человек не изолирован от других людей. Он член общества, представитель класса, имеющего свою идеологию, мораль, обычаи и традиции. В практической деятельности личность руководствуется индивидуальными потребностями, интересами, а также идеями, моральными нормами, традициями людей, в среде которых живет.

Идеология, выраженная в мировоззрении, мораль и традиции, господствующие в обществе,— это широкая основа, на которой вырастают конкретные действия и поступки человека.

Советские люди живут идеями коммунизма, которые порождают огромную общенародную цель — построение в нашей стране бесклассового общества. Этой цели подчинены труд, учение, взаимоотношения людей. Советский человек вкладывает в дело построения коммунизма умственные и физические силы, весь

свой талант. Волевые свойства советского человека формируются на основе коммунистической идейности и нравственности, на основе революционных традиций, сложившихся в ходе построения социалистического общества.

Таким образом, коммунистическая идейность — это общее условие развития и воспитания волевых свойств советского человека. Вместе с тем существуют конкретные жизненные обстоятельства у каждого человека: большая или меньшая материальная обеспеченность, определенные взаимоотношения в семье, воспитательные воздействия, природные задатки. Сливаясь с общими условиями в единый поток, эти конкретные условия создают среду для формирования волевых свойств личности. Рассмотрим основные волевые свойства личности.

Целеустремленность. Волевое свойство личности, проявляющееся в умении *ставить* и *достигать* общественно значимые цели; называется целеустремленностью. Целеустремленный человек не разменивается на мелочи, он понимает общественные потребности и интересы и в соответствии с ними ставит цели, которые отражают эти потребности и интересы. Целеустремленная личность имеет также отчетливые, ясные личные цели. При этом общественные и личные цели гармонически сочетаются, сливаются воедино. Борясь за претворение личных целей, целеустремленный человек одновременно борется за достижение целей общественных; решая общественные задачи, осуществляет личные решения. Целеустремленный — это одержимый (в самом положительном понимании этого слова) человек. Он точно знает, за что борется, куда идет. Ясность цели — вот основное достоинство целеустремленного человека.

У некоторых людей целеустремленность принимает индивидуализированное направление. Они тоже ставят ясные цели. Однако содержание их отражает только личные потребности и интересы. Действия, развертывающиеся на основе таких целей, не имеют или имеют очень малое общественное значение.

Решительность. Волевое свойство личности, которое проявляется в *быстром* и *продуманном* выборе цели, определении способов ее достижения, называется решительностью. Решительный человек всесторонне и глубоко обдумывает цели действия и способы их достижения, понимает важность принимаемого решения, отдает себе отчет в возможных последствиях.

На первый взгляд может показаться, что решительный человек легко и свободно выбирает цель. Однако это не так. Решительный человек тоже испытывает сложную, мучительную внутреннюю борьбу, столкновение противоположных мотивов, эмоциональные переживания. Тем не менее, когда необходимо, он отбрасывает все колебания и твердо останавливается на одной цели или средстве ее реализации, которые в большей мере пригодны в данных условиях.

Решительность — свойство личности, свидетельствующее о

высоком уровне развития воли. Особенно отчетливо проявляется решительность в момент принятия цели, а также при осуществлении принятого решения. Не всем свойственна решительность высокого уровня. Мы встречаем людей, у которых явно не хватает этого качества. Они долго и мучительно думают, как поступить, сомневаются в правильности принимаемого решения, опасаются за последствия самого решения и результата его осуществления.

Раздвоенность мыслей, чувств — характерная особенность нерешительного человека. У него не хватает сил побороть противоречивые мысли и чувства, направить их в какое-то определенное русло. Все это приводит к тому, что человек упускает время, а потом, когда все-таки оказывается перед необходимостью сделать выбор, хватается за первую попавшуюся, может быть, даже за самую худшую цель. Нерешительность проявляется и в том, что человек, не продумав, не взвесив, принимает поспешное решение. В этом случае он торопится избавиться от неприятного ему состояния напряжения, которое сопровождает выбор цели.

Настойчивость. Волевое свойство личности, которое проявляется в способности *длительное время* направлять и контролировать поведение в соответствии с намеченной целью, называется настойчивостью.

Человек, обладающий этим волевым свойством, постоянно держит в сознании поставленную задачу и строит свое поведение с таким расчетом, чтобы приблизить ее решение. Настойчивый человек правильно оценивает обстановку, находит в ней то, что помогает достижению цели. Он не только использует сложившиеся обстоятельства, но и сам создает их. Настойчивый человек может временно прекратить движение к цели, но делает это для того, чтобы впоследствии в более подходящих условиях продвинуться дальше. Он не останавливается перед неудачами, не поддается возникшему чувству сомнения, упрекам, а порой и противодействию других людей. Он снова и снова мобилизует свои психические и физические силы, для того чтобы попытаться вновь реализовать задуманное.

В жизни мы нередко встречаем людей, у которых настойчивость как бы застывает на низком уровне. Такие люди могут быть умными и даже талантливыми, однако управлять длительное время своим поведением в более или менее сложных условиях или при встрече с первыми трудностями они не в состоянии. Им кажется, что возникшие препятствия непреодолимы, а поэтому не стоит напрягаться, зря тратить силы. Это неумение заставить себя идти к намеченной цели приводит к тому, что принятое решение остается невыполненным, а между тем оно вполне посильно для человека и есть все объективные условия для его реализации.

Есть люди, которые на первый взгляд кажутся исключительно настойчивыми. Близкое же знакомство с ними показывает, что

они просто упрямы. Упрямец признает лишь собственное мнение, собственные аргументы и стремится руководствоваться ими в действиях и поступках, хотя эти аргументы могут быть ошибочными или, во всяком случае, не лучшими. Девиз упрянца очень ярко выражен в пословице: «Вся рота идет не в ногу, только я один в ногу». Упрямство — недостаток, от которого необходимо освобождаться.

Выдержка. Выдержкой, или самообладанием, называют волевое свойство личности, которое проявляется в способности *сдерживать* психические и физические проявления, мешающие достижению цели.

Человеку нередко приходится действовать в сложных условиях, например в обстановке, угрожающей здоровью или жизни, личной и общественной чести, достоинству и т. д. Сложные условия жизни вызывают повышенное психическое и физическое напряжение. Сдержанный человек выберет такой уровень активности, который будет соответствовать условиям и будет оправдан обстоятельствами. Это в свою очередь обеспечит ему успех в достижении поставленной цели.

Выдержка — свойство личности, в котором выражена и закреплена тормозная функция воли. Примером исключительной выдержки может служить поведение героев Отечественной войны, наших космонавтов, летчиков.

Выдержку проявляет учитель, уже в который раз спокойно и терпеливо объясняющий недисциплинированному школьнику недостойность его поведения. Проявляет выдержку и школьник, отвечая на обидное оскорбление одноклассника спокойным осуждающим взглядом или меткой остротой.

Обычно в быту содержание понятия «выдержка» несколько суживается: мы употребляем его лишь применительно к эмоциональной стороне психики, когда хотим подчеркнуть способность человека сдерживать свои эмоции и связанные с ними речевые и физические реакции. Такое сужение объясняется тем, что в области регулирования переживаний это волевое свойство проявляется ярче, заметнее и потому как бы поглощает все остальное.

Самостоятельность. Волевое свойство личности, выраженное в умении *по собственной инициативе* ставить цели, находить пути ее достижения и практически выполнять принятые решения, называется самостоятельностью.

Самостоятельный человек без посторонней помощи вскрывает проблемную ситуацию, исходя из нее, ставит цель. Он не ждет подсказки, указаний от других людей. Больше того, он активно отстаивает свою точку зрения, свое понимание задачи, цели и пути ее реализации. Он уверен в правильности принимаемого решения и энергично борется за его осуществление. У самостоятельного человека сильно развита критическая сторона сознания. Однако это не значит, что такой человек отвергает

всякие предложения, советы, указания. Он учитывает их, но предварительно взвешивает их ценность.

Свойством воли, противоположным самостоятельности, будет *внушаемость*. Люди, отличающиеся внушаемостью, не могут по собственной инициативе начать и закончить более или менее сложное волевое действие. Они проявляют активность в том случае, если получают указания, распоряжения, совет. Они быстро поддаются влиянию других людей. Мысли, дела других им кажутся правильными. Собственные же решения и дела они ставят под сомнение, не уверены в их правильности и целесообразности. Иначе говоря, к мыслям, делам других людей внушаемые подходят некритически, тогда как к своим собственным предъявляют чрезмерно повышенные требования.

Другие волевые свойства. Воля человека характеризуется и другими свойствами, такими, как смелость, отвага, мужество, стойкость, дисциплинированность. Но они в значительной мере являются индивидуальным сочетанием рассмотренных выше волевых качеств.

Если волевые свойства приобретают устойчивость, то они отражают уровень развития воли личности. У каждого человека представлены все волевые свойства личности, но развиты они неодинаково. Мы встречаемся с людьми, отличающимися решительностью. Они с исключительной настойчивостью борются за претворение своих решений в жизнь. Кажется, что их усилиям и энергии нет предела. Они прекращают стремление к цели только по ее достижении либо абсолютно убедившись в невозможности исполнить принятое решение. Так же высоко могут быть развиты самостоятельность и выдержка.

Людей с высоким уровнем развития определенных волевых свойств справедливо называют людьми сильной воли. Но нередко встречаются люди, у которых развито какое-либо одно свойство, остальные же оказываются на более или менее низком уровне. Например, решительный, но малонастойчивый человек принимает хорошо продуманные, правильные, своевременные решения, но не может довести их до конца. Или может быть человек настойчивый, но невыдержанный; решительный, но в то же время внушаемый и т. д.

Есть люди, у которых низок уровень развития всех волевых свойств. Таких людей обычно называют слабовольными.

Воля как регулятор поведения формируется в процессе жизни и деятельности. Находясь в коллективе и занимаясь трудом, учением, игрой, человек воспитывает свою волю. В каждом виде деятельности есть элементы, вызывающие интерес, повышенное положительное эмоциональное состояние. Однако в труде, учении и даже игре немало будничного, малоинтересного, эмоционально непривлекательного, но важного, необходимого. Человек, занимаясь данным видом деятельности, преодолевает субъективные и объективные трудности, усилием воли заставляет

себя продолжить и закончить начатое. Именно в этих особо трудных условиях, требующих сознательного регулирования поведения, крепнет, закаляется воля человека. В этой связи нужно отметить следующее. Волевое проявление личности имеет общие и специфические показатели. Например, у спортсмена, как справедливо замечает А. Ц. Пуни¹, необходимо формировать волю в целом, т. е. готовность к волевому напряжению и преодолению трудностей в любых условиях. Одновременно необходимо развивать готовность к преодолению трудностей в данном виде спорта. Исследования показывают, что, например, боксеру, лыжнику, прыгуну с трамплина необходимо быть смелыми. Но их смелость не тождественна. Боксер не справится с трудностями прыгуна и не проявит соответствующую смелость, так же как прыгун не проявит ее в условиях бокса.

Первостепенное значение в развитии воли и формировании волевых свойств личности имеет повседневный регулярный труд. В труде личность связана обязанностями с другими членами коллектива: чтобы выполнить эти обязанности, она должна подчинить свое поведение трудовым задачам, стоящим перед коллективом.

ЛИТЕРАТУРА

Веденов А. В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Возрастные особенности воли школьника. — Уч. зая. Рязанского государственного пединститута, 1971, т. 100.

Гуревич К. М. Воспитание воли в процессе производственного обучения. М., Высшая школа, 1966.

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, Радянська школа, 1971.

Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. М., Знание, 1976.

¹ См.: Пуни А. Ц. Очерки психологии спорта. М., Физкультура и спорт, 1959.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Глава 18.

ТЕМПЕРАМЕНТ



§ 1. ПОНЯТИЕ О ТЕМПЕРАМЕНТЕ

Определение темперамента. *Под темпераментом следует понимать природные особенности поведения, типичные для данного человека и проявляющиеся в динамике, тоне и уравновешенности реакций на жизненные воздействия.*

Поведение зависит не только от социальных условий, но и от особенностей природной организации личности. Темперамент как раз и обусловлен биологической организацией индивида, а потому обнаруживается довольно рано и четко у детей в игре, занятиях и общении.

Темперамент окрашивает все психические проявления индивида, он сказывается на характере протекания эмоций и мышления, волевого действия, влияет на темп и ритм речи. Вместе с тем нужно помнить, что от темперамента не зависят ни интересы, ни увлечения, ни социальные установки, ни моральная воспитанность личности.

Учение о темпераменте. Учение о темпераменте возникло еще в древности. Врачи *Гиппократ*, а затем *Гален*, наблюдая индивидуальные особенности поведения людей, сделали попытку описать и объяснить эти особенности. Родоначальником учения о темпераменте принято считать древнегреческого врача Гиппократа (V в. до н. э.). Гиппократ считал, что в теле человека имеются четыре жидкости: кровь, слизь, желтая и черная желчь. При правильном смешении этих жидкостей человек бывает здоров, при неправильном — болен. Одна из жидкостей преобладает, что и определяет темперамент человека. Названия темпераментов, данных по названию жидкостей, сохранились до наших дней. Так, *холерический* темперамент происходит от слова *chole* (желчь), *сангвинический* — от *sanguis* (кровь), *флегматический* — от *phlegma* (слизь), *меланхолический* — от *melan chole* (черная желчь).

Гиппократ считал, что темперамент в известной мере зависит от образа жизни человека и от климатических условий.

Так, при сидячем образе жизни скапливается флегма, а при подвижном — желчь, отсюда и соответствующие проявления темпераментов. Гиппократ правильно описал типы, но не смог научно объяснить их.

В последующее время, кроме гуморальных теорий, выдвигались химические, физические, анатомические, неврологические и чисто психологические теории. Однако ни одна из них не дает правильного и полного объяснения природы темперамента.

Беликую научную заслугу имеет И. П. Павлов, открывший свойства высшей нервной деятельности. Он показал, что врожденное сочетание этих свойств и характеризует то, что называют темпераментом. В отличие от предшественников, Павлов взял для исследования не внешнее строение тела, как это делал немецкий психиатр *Кречмер*, и не строение сосудов (*П. Ф. Лесгафт*), а организм как целое и выделил в нем мозг, как такой компонент, который, во-первых, регулирует деятельность всех органов и тканей; во-вторых, объединяет и согласовывает деятельность многообразных частей в системе; в-третьих, испытывает на себе воздействие всех органов и под влиянием посылаемых ими импульсов функционально перестраивается, обеспечивая поддержание жизни в органах и тканях; в-четвертых, является в прямом смысле слова органом связи организма с внешним миром.

§ 2. ТИПЫ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — ЕСТЕСТВЕННАЯ ОСНОВА ТЕМПЕРАМЕНТА

Методом условного рефлекса И. П. Павлов раскрыл закономерности высшей нервной деятельности и основные свойства нервных процессов — возбуждения и торможения. Основные свойства нервных процессов следующие: 1) сила, 2) уравновешенность, 3) подвижность.

Сила нервных процессов является показателем работоспособности нервных клеток и нервной системы в целом. Сильная нервная система выдерживает большую и длительную нагрузку, в то время как слабая при этих условиях «ломается».

Уравновешенность — это определенный баланс процессов возбуждения и торможения. Эти процессы могут быть уравновешены друг с другом по силе, а могут быть неуравновешенными — один из них может быть более сильным, чем другой.

Подвижность — это быстрота смены одного процесса другим. Она обеспечивает приспособление к неожиданным и резким изменениям обстоятельств.

Своеобразная комбинация этих свойств характеризует специфические типы нервной деятельности.

Наиболее часто встречаются четыре типа. Из них три И. П. Павлов отнес к сильным и один — к слабому типу. Сильные в свою очередь делятся на уравновешенные и неуравно-

вешенные а уравновешенные — на подвижные (лабильные) и спокойные (инертные) (рис. 26).

Типы нервной деятельности. В результате была выделена следующая типология:

1. *Сильный неуравновешенный* (безудержный) тип нервной деятельности характеризуется сильным процессом возбуждения и менее сильным торможением.

2. *Сильный уравновешенный* (процесс возбуждения балансируется с процессом торможения), подвижный.

3. *Сильный уравновешенный, инертный* (внешне более спокойный, «солидный»)

4. *Слабый* характеризуется слабостью процессов возбуждения и торможения, малой подвижностью (инертностью) нервных процессов.

Исследованиями В. Д. Небылицына установлено, что слабый тип обладает высокой чувствительностью, благодаря которой он успешно может приспосабливаться к условиям жизни.

Эти типы нервной деятельности являются общими как для животных, так и для человека.

Нельзя думать, что указанные четыре типа нервной деятельности могут исчерпать все многообразие форм поведения индивида. Павлов считал, что эти типы, наиболее частые и резкие, которые действительность отчетливо выдвигает, являются основными; между ними располагаются промежуточные формы и переходные типы. Среди людей можно встретить многочисленные вариации основных типов. Павлов считал, что нужно знать эти переходные и промежуточные формы и типы нервной деятельности для того, чтобы правильно ориентироваться в человеческом поведении.

Эти промежуточные типы могут быть следствием природных задатков или образовываться из основных типов в процессе жизнедеятельности индивида под влиянием жизненных условий.

Изменчивость свойств нервной деятельности. Тип нервной деятельности врожден и в целом вряд ли может быть изменен. Однако И. П. Павлов экспериментально доказал возможность изменения отдельных свойств типа нервной деятельности. Так, у безудержного типа, у которого сильный процесс возбуждения не уравновешен менее сильным процессом торможения, оказалось возможным путем тренировки добиться значительного увеличе-

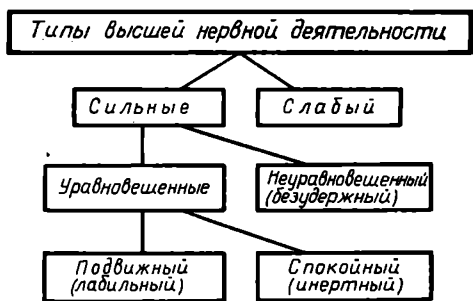


Рис. 26. Классификация типов высшей нервной деятельности

ния силы тормозного процесса и привести его в равновесие с процессом возбуждения. Отсюда Павлов делает вывод: у сильного возбудимого типа можно тренировкой добиться сильного торможения, достаточного для уравнивания процесса возбуждения.

Это дало основание говорить, например, о нескольких вариантах безудержного типа. Так, возможен тип, у которого процесс возбуждения достиг крайней силы, а процесс торможения ослаблен. Или другой вариант: сильны оба процесса, но процесс возбуждения превышает обычный уровень. И, наконец, третий вариант, когда сила процессов торможения и возбуждения достигает почти одного уровня.

Павлов приводил примеры, показывающие, что первоначальная неуравновешенность с течением времени посредством медленных и повторных упражнений могла быть в значительной мере выравнена.

Павлов считал, что путем длительной посильной тренировки можно укрепить нервную систему слабого типа. Человек с выраженными свойствами слабого типа нервной деятельности впоследствии, в благоприятных условиях жизни и воспитания, может с успехом решать любые жизненные задачи.

Последующие исследования показали, что подвижность нервных процессов является наиболее изменчивым в онтогенезе свойством нервных процессов.

§ 3. ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТА И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

И. П. Павлов отождествлял тип нервной деятельности и темперамент. Последующие исследования показали, что тип нервной деятельности не всегда совпадает с типом темперамента. Очевидно, что на темпераменте сказываются не только свойства нервной системы, но и *соматическая организация личности* в целом. Тип нервной деятельности следует рассматривать в качестве задатка темперамента. Так, установлено, что при прочих равных условиях пассивно-оборонительное поведение преимущественно наблюдается у животных со слабым типом нервной системы, а агрессивное поведение — у сильных неуравновешенных особей.

В прошлом многие психологи сводили проявления темперамента к эмоциональной сфере. На самом деле темперамент проявляется не только в эмоциональных, но и в мыслительных и волевых процессах. Когда говорят о темпераменте человека, то имеют в виду не динамику изолированных психологических процессов, а весь синдром (систему) динамических особенностей целостного поведения личности.

Темперамент, таким образом, есть не что иное, как наиболее общая характеристика импульсивно-динамической стороны по-

ведения человека, выражающая преимущественно свойства нервной деятельности.

Рассмотрим характеристики четырех типов темперамента.

Холерический темперамент. Представители этого типа отличаются повышенной возбудимостью, а вследствие этого и неуравновешенностью поведения. Холерик вспыльчив, агрессивен, прямолинеен в отношениях, энергичен в деятельности. Для холериков характерна цикличность в работе. Они со всей страстью способны отдаваться делу, увлечься им. В это время они готовы преодолеть и действительно преодолевают трудности и препятствия на пути к цели. Но вот истощились силы, упала вера в свои возможности, наступило подавленное настроение, и они ничего не делают. Такая цикличность есть одно из следствий неуравновешенности их нервной деятельности. Павлов так объясняет это: «Когда же у сильного человека нет такого равновесия, то он, увлекшись каким-нибудь делом, чересчур налегает на свои средства и силы и в конце концов рвется, истощается больше, чем следует, он дорабатывается до того, что ему все неважно...»¹.

Сангвинический темперамент. Представителя этого типа темперамента И. П. Павлов характеризует как горячего, очень продуктивного деятеля, но лишь тогда, когда у него есть интересное дело, т. е. постоянное возбуждение. Когда же такого дела нет, он становится скучным, вялым.

Для сангвиника обычна большая подвижность, легкая приспособляемость к изменяющимся условиям жизни. Он быстро находит контакт с людьми, общителен, не чувствует скованности в новой обстановке. В коллективе сангвиник весел, жизнерадостен, с охотой берется за живое дело, способен к увлечению. Однако, развивая кипучую деятельность, он может так же быстро остыть, как и быстро увлечься, если дело его перестает интересовать, если оно требует кропотливости и терпения, если оно имеет будничного характера.

У сангвиника эмоции легко возникают, легко сменяются. Это одно из условий того, что он быстро может освободиться от гнетущего настроения, если оно возникает, и пребывать в постоянном оптимистическом состоянии духа, если обстоятельства достаточно возбуждают его и увлекают к тому или другому делу.

Легкость, с какой у сангвиника образуются и переделываются новые временные связи, большая подвижность характеризуют гибкость ума. Сангвиник склонен к остроумию, быстро схватывает новое, легко переключает внимание. Продуктивен при динамической и разнообразной работе. Работа, требующая быстрой реакции, а вместе с тем уравновешенности, больше всего подходит ему.

Флегматический темперамент. По характеристике Павлова,

Павловские среды. М. — Л., Изд-во АН СССР, 1949, т. II, с. 533.

флегматик — спокойный, уравновешенный, всегда ровный; настойчивый и упорный труженик жизни. Уравновешенность и некоторая инертность нервных процессов позволяют флегматику легко оставаться спокойным в любых условиях. При наличии сильного торможения, уравновешивающего процесс возбуждения ему нетрудно сдерживать свои импульсы, порывы, строго следовать выработанному распорядку жизни, системе в работе, не отвлекаться по незначительным поводам. Флегматик может выполнять дело, требующее ровной затраты сил, длительного и методического напряжения (усидчивости, устойчивого внимания и терпения). «Понятно, — говорил Павлов, — что вся ровность жизни, вся нормальная система поведения основана на том, что у меня существует уравновешенность в моей работе и отдыхе в раздражительном и тормозном процессах»¹.

Флегматик солиден, он не тратит напрасно сил: рассчитав их, он доводит дело до конца. Он ровен в отношениях, в меру общителен, не любит попусту болтать.

Недостатком флегматика является его инертность, малоподвижность. Ему нужно время для раскачки, для сосредоточения внимания, для переключения его на другой объект и т. п. Инертность сказывается и на косности его стереотипов, трудности их перестройки, что приводит к излишней фиксированности характера, недостаточной его гибкости. Однако это качество — инертность — имеет и положительное значение: оно обеспечивает неторопливость, основательность и в целом постоянство, определенность характера. Флегматики особенно подходят к работе, требующей методичности, хладнокровия и длительной работоспособности.

Меланхолический темперамент. Представители этого типа отличаются высокой эмоциональной чувствительностью, а вследствие этого и повышенной ранимостью. Меланхолики несколько замкнуты, особенно если встречаются с новыми людьми, нерешительны в трудных обстоятельствах, испытывают сильный страх в опасных ситуациях.

Слабость процессов возбуждения и торможения при их неуравновешенности (преобладает торможение) приводит к тому, что всякое сильное воздействие затормаживает деятельность меланхолика, и у него возникает запредельное торможение. Специфично действует на меланхолика и слабое раздражение, субъективно оно переживается им как сильное воздействие, а потому меланхолик склонен отдаваться переживанию по незначительному поводу. Это рассматривалось психологами как способность меланхолика к сильному переживанию.

В привычной обстановке, и в особенности в хорошем дружеском коллективе, меланхолик может быть довольно такти-

¹ Павловские среды, т. II, с. 533.

ным человеком, успешно вести порученное дело, проявлять настойчивость и преодолевать трудности.

Представители четырех основных типов темперамента по-разному могут вести себя в одинаковой ситуации. Четыре друга с ярко выраженными чертами темперамента опоздали в театр. Как они ведут себя в этой ситуации?

Холерик вступил в спор с билетером, пытаясь проникнуть в партер на свое место. Он уверяет, что часы в театре спешат, что он никому не помешает, пытается оттеснить билетера и проскочить на свое место.

Сангвиник сразу понял, что в партер не пустят, но на верхние ярусы пройти проще, и побежал вверх по лестнице.

Флегматик, увидя, что в зал не пускают, подумал: «Первая картина всегда неинтересна. Схожу пока в буфет и подожду антракта».

Меланхолик сказал: «Мне всегда не везет. В кои веки раз выбрался в театр, и то неудачно». И уехал домой. (По материалам *А. Н. Давыдовой*.)

Итак, темперамент сказывается на характере активности (в работоспособности, коммуникативности или социальном контакте), легкости приспособления к изменяющимся условиям.

Темперамент и состояние личности. Однако нужно помнить, что картина поведения человека зависит не только от особенностей типа, но и от состояния нервной системы, в свою очередь зависящих от непосредственно складывающихся жизненных обстоятельств и воздействий. Иногда можно наблюдать, что спокойный, ровный флегматик при известных обстоятельствах проявляет эмоциональный взрыв и ведет себя как холерик, а этот последний, опять-таки в определенных условиях, проявляет себя как меланхолик: переживает чувство подавленности, неуверенности и т. п. Подобные наблюдения привели некоторых психологов к выводам, что имеются смешанные темпераменты. Такое мнение недостаточно обоснованно. Правильнее говорить о промежуточных типах.

Хотя картины поведения у одного и того же человека могут быть различны в зависимости от состояний, необходимо при их анализе также учитывать типологические особенности человека, так как и возникающие состояния оказываются характерными для определенных типов нервной системы. Так, для холерика типично состояние подъема или аффективности, для флегматика — спокойной сдержанности, для меланхолика — неуверенности и т. п. Следовательно, это состояние является признаком типологических особенностей человека. В тех же случаях, когда человек реагирует на воздействия нетипично, необходимо посмотреть на характер самого воздействия и тогда выяснится, что и эта нетипичная реакция окажется типичной.

Так, например, холерик каждый раз раздражается вспышками гнева, как только ему делают резкое замечание, особенно

если оно задевает его самолюбие. Флегматик, наоборот, спокойно принимает единичное замечание; если же оно (или даже шутка в его адрес) повторяется несколько раз, через день, два, три дня, то наступает момент, когда это воздействие вызывает вспышку гнева, по силе равную вспышке холерика.

Можно полагать, что холерик отличается быстрой непосредственной разрядкой энергии, в то время как флегматик аккумулирует, накапливает ее и разрядка происходит тогда, когда «накопившийся» процесс возбуждения начинает преодолевать сильное торможение.

То же самое можно сказать и о состоянии подавленности и неуверенности. У холерика оно возникает вследствие сильного переутомления, после длительной и напряженной деятельности, в то время как у меланхолика это же состояние возникает при кратковременном напряжении или в условиях коренного изменения обстоятельств жизни или общения.

Все это необходимо знать и учитывать для того, чтобы разобратся в особенностях темперамента человека.

Темперамент и деятельность. В одних случаях деятельность требует сильных и быстрых реакций, в других — плавных и медленных действий. Каждый род деятельности имеет свой темп и динамику, и человек, включаясь в ту или иную деятельность, неизбежно развивает у себя требуемые ею качества. В начале деятельности естественные особенности личности способствуют успеху деятельности или тормозят ее, но потом при длительном занятии данным видом деятельности эти особенности адаптируются, их проявления становятся адекватными требованиям деятельности.

Холерику, например, очень трудно вначале совершать деятельность, требующую плавных движений, замедленного и спокойного темпа, так как его природные особенности противоположны требующимся качествам. Холерик будет проявлять нетерпение, резкость движений, порывистость. Однако по мере учета ошибок, осознания своих недостатков у него будут развиваться и укрепляться новые темп и динамика психических процессов, и тем самым, следовательно, темперамент будет подчиняться требованиям деятельности.

Темперамент сказывается и на учебной деятельности школьника, что следует принимать во внимание учителю. Так, флегматики, вызванные отвечать, замедленно реагируют на вопрос и может создаться впечатление, что они не знают урока или прослушали вопрос. Нужно быть очень терпеливым и не торопить флегматика с ответом. И наоборот, поспешность сангвиника или порывистость холерика могут вести к необдуманности ответа, что также нужно учитывать. Особенно нужно быть внимательным и чутким к меланхолику, очень чувствительному, а потому и легко ранимому человеку. По отношению к меланхолику неуместны ни шутка, ни ирония.

Вместе с тем учитель должен тактично, но постоянно, постепенно усложняя определенные испытания и практику ответов, добиваться совершенствования недостаточно развитых свойств темперамента и затормаживать отрицательные его проявления.

Проявление темперамента в детском возрасте. Наиболее простое, естественное проявление темперамента мы можем наблюдать в детском возрасте. Чем старше ребенок, тем более усложняются его взаимоотношения с миром и, следовательно, тем более он испытывает воздействия этого мира. Изменяющиеся особенности темперамента как бы маскируются.

Трудность выделения темперамента на более высоком уровне развития объясняется еще и тем, что свойства темперамента органически сплетаются с качествами характера и проявляются внутри новых форм отношений. Поэтому часто проявления темперамента выдаются за черты характера (что вполне естественно) и, наоборот, черты характера — за проявление особенностей темперамента.

Проведенные исследования подтверждают, что типы нервной деятельности и темпераменты могут быть обнаружены очень рано. Так, *Е. П. Ересь*, исследуя темпераменты школьников третьих классов (возраст 9—10 лет), находит среди них все выраженные типы темперамента.

Таким образом, проявление темперамента в «чистом» виде обнаруживается в ранние детские годы, когда он представляет собой основную форму реакции личности. В ходе жизни происходят качественные преобразования структуры личности. В результате развития одни черты темперамента ослабляются, другие усиливаются, что может привести к некоторому изменению поведения в целом. Весь этот сложный процесс развития качественных преобразований в конечном итоге зависит от образа жизни личности, воспитания и деятельности.

Обстоятельства жизни влияют на функциональные особенности деятельности нервной системы как материальную основу специфических проявлений темперамента. Так, одни условия способствуют развитию силы и быстроты протекания психических процессов, впечатлительности и эмоциональной возбудимости; другие, наоборот, действуют тормозящим образом, подавляют активность и способствуют развитию медленного психического темпа:

§ 4. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И ДРУГИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Характеристика личности с импульсивно-динамической стороны имеет существенное значение для понимания поведения. То, насколько человек проявляет энергию и неутомимость, способность страстно увлекаться, уравновешенность в поведении, гибкость и динамичность в отношениях, легкость контакта с

окружающими, говорит о качественных особенностях личности и ее возможностях, которые определенным образом сказываются на трудовой деятельности, общественной активности и поведении индивида.

Темперамент и отношения. Следует сказать, что картина поведения человека в рамках темперамента может определяться отношениями человека, которые временно маскируют или видоизменяют естественные, или, точнее, характерные, для данного темперамента проявления. Так, например, сила реакции, степень подвижности и уравновешенности зависят от характера отношений человека к задаче или к другому лицу, предъявляющему требования, зависят от интересов, потребностей и ориентаций личности.

При положительном отношении к делу ускоряются темп и ритм работы, человек трудится с большей энергией, долго не утомляется. И наоборот, при отрицательном отношении наблюдается замедленный темп работы, быстро наступает ощущение утомления, тонус деятельности падает. Особенно ярко обнаруживается зависимость динамики и тонуса эмоциональной жизни от отношений личности к различным событиям жизни.

Следовательно, при анализе поведения человека необходимо учитывать не только временные состояния, но и устойчивые отношения, характер личности в целом. Только при прочих равных условиях можно оценить силу или слабость, уравновешенность или подвижность сравниваемых людей.

Темперамент и культура поведения. Проявление темперамента зависит от общей культуры человека. Так, есть люди, которые не только не хотят сдерживать себя, а, наоборот, нарочито подчеркнутую проявляют свое эмоциональное состояние, вспышки гнева, радости, отчаяния и т. д. Более того, некоторые взвинчивают себя, выставляя напоказ свой сильный или слабый темперамент, чтобы вызвать страх или сочувствие у окружающих. Такие люди нередко все оправдывают своим темпераментом, своими «нервами», мотивируя этим собственную несдержанность, грубость, бестактность или даже хулиганство. Это некультурные, невоспитанные люди.

Культура состоит в том, что человек строит свое поведение в соответствии с принятой в обществе моралью. Личность должна считаться с другими людьми, их состоянием, бережно относиться к окружающим, всемерно избегать таких воздействий, которые могут травмировать их. Для этого нужно быть сдержанным.

Возбужденный холерик берет себя в руки и не позволяет грубых выпадов против окружающих. Он отвлекает свое внимание на другой объект или удаляется из раздражающей ситуации. Меланхолик может заставить себя не поддаваться ни страху, ни панике.

Культура поведения определяется не только знанием морали,

принципов и норм поведения, но и моральной воспитанностью в целом, в частности наличием устойчивых привычек и манер поведения. Люди могут быть разных темпераментов, но высокая культура определяет ровность их поведения и деликатность, достоинство их личности. Кроме моральных качеств, огромное значение в регуляции поведения, в частности темперамента, имеет воля.

Темперамент и воля. Волевая активность, формирующаяся на основе того или другого темперамента, отражает его особенности. Так, на основе флегматического темперамента скорее может сформироваться методическая, интеллектуальная форма воли; на основе холерического — эмоционально-порывистая воля. С другой стороны, образующиеся волевые качества характера, в свою очередь, позволяют овладеть свойствами темперамента и регулировать его проявление в процессе деятельности.

Твердая воля позволяет человеку сдерживать и даже «снимать» импульсивность, овладевать своими эмоциями.

Этот процесс взаимообусловленности в развитии воли и темперамента не всегда протекает плавно, ровно. Укоренившиеся отрицательные свойства темперамента задерживают образование волевых качеств характера. Наблюдаются срывы. Нередко импульсивность побеждает разумную волю, особенно в критические моменты жизни. Однако крепнущая воля позволяет личности постепенно овладевать свойствами темперамента и даже в соответствующих обстоятельствах подчинять их. Внутреннее овладение динамикой психических процессов считается завершенным, когда новый психический ритм стал привычным. В конечном итоге природная динамика сливается с волевым ритмом поведения.

ЛИТЕРАТУРА

- Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М., Просвещение, 1970, гл. X.
Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. М., Просвещение, 1964.
Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. М., Просвещение, 1966.

ХАРАКТЕР

§ 1. ПОНЯТИЕ О ХАРАКТЕРЕ

Сущность характера. Характер — это своеобразие склада психической деятельности, проявляющегося в особенностях *социального* поведения личности и в первую очередь в *отношениях* к людям, делу, к самой себе.

В повседневной жизни человека обычно характеризуют как эгоиста или как коллективиста, доброго или скупого, деликатного или грубого, решительного или нерешительного, настойчивого, внушаемого или самостоятельного, мужественного или паникера, скромного или хвастливого, горячего или холодного и т. п. Из сказанного видно, что характер — интегральное (единое, целостное) образование, включающее самые разнообразные свойства психического склада личности. Однако решающее и определяющее значение в характере имеют морально-волевые свойства. От них зависят особенности социального поведения и деятельности личности.

Характер формируется, как правило, постепенно в процессе познания и практической деятельности.

От круга впечатлений и разнообразия деятельности зависят полнота и сила характера. Там, где жизнь личности ограничена узкими рамками (не выходит за пределы дома), изолирована от основного направления общественного движения, там, естественно, формируется ограниченный, косный характер. «Если обстоятельства,— писали К. Маркс и Ф. Энгельс,— в которых живет этот индивид, делают для него возможным лишь одностороннее развитие одного какого-либо свойства за счет всех остальных, если они дают ему материал и время для развития одного только этого свойства, то этот индивид и не может пойти дальше одностороннего, уродливого развития»¹. Наоборот, там, где люди получают богатые впечатления, активно решают общественные задачи, живут полнокровной жизнью, их мышление носит такой же характер универсальности, как и всякое другое проявление жизни.

Характер конкретного человека отражает как те общественно-исторические условия, в которых он живет, так и направленность воспитания, поскольку и первое и второе условия детерминируют определенные черты характера личности.

В буржуазном обществе человек с детских лет воспринимает или психологию бизнесмена, или лакея, или психологию рабо-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. *Немецкая идеология*. — Соч., 2-е изд., т. 3, с. 253.

чего, мелкого служащего, фермера. В социалистическом обществе в отношениях товарищеского сотрудничества и взаимопомощи у советского человека формируются иные свойства: коллективизм, чуткость и внимательность, целеустремленность и настойчивость.

В характере каждого человека надо видеть *единство устойчивых и динамических свойств*. Основа, главный стержень характера складывается постепенно, укрепляется в процессе жизни и становится типичной для данного человека, а конкретные проявления характера могут видоизменяться в зависимости от ситуации, в которой находится человек, под влиянием людей, с которыми он общается. Оставаясь самим собой, человек может проявлять то большую, то меньшую откровенность или замкнутость, решительность или нерешительность, твердость или мягкость.

Заметные изменения в поведении человека обуславливаются и временными состояниями психики. Жизнерадостный человек может стать мрачным и ворчливым, спокойный — аффективным и т. д. Некоторые сдвиги в характере наблюдаются и при старении организма.

Природное и приобретенное в характере. Хотя характер не врожден, особенности природной организации человека, и в первую очередь нервной деятельности, сказываются как на проявлениях характера, так и на процессе формирования его отдельных черт. Уравновешенность или неуравновешенность, сила или слабость, подвижность или инертность нервных процессов — все это окрашивает в определенный тон реакции человека, его поведение и деятельность. Например, два человека могут иметь одинаковые убеждения, но один — горячий, порывистый и страстный, другой — спокойный, рассудительный.

Кроме типа нервной системы, на характер влияют и другие особенности организма: сердечно-сосудистой, пищеварительной и эндокринной систем. Точно установлено, что всякого рода расстройства в деятельности этих систем резко сказываются на характере человека.

В свою очередь образующиеся черты характера влияют на проявление природных свойств личности. Характер может маскировать одни из врожденных проявлений, усиливать другие, тормозить третьи за счет образования и упрочения новых рефлекторных связей и т. п.

Следовательно, с естественнонаучной точки зрения характер есть сплав черт типа нервной деятельности и жизненных впечатлений, закрепляющихся в виде определенных временных нервных связей в коре головного мозга.

Все, на первый взгляд кажущееся в поведении человека беспричинным, спонтанным, независимым от данных конкретных условий, может быть понято как проявление когда-то образовавшихся и закрепившихся и переработанных жизненных впечатлений или опыта.

Характер является следствием отражения всей сложности жизненных влияний, формируется в процессе активного взаимодействия личности и среды. Поэтому нельзя говорить о фатальной предопределенности характера. Человек, познавший законы внешнего мира и собственной личности, может изменять обстоятельства жизни и свое собственное поведение. Он способен преодолеть неблагоприятные отрицательные влияния среды и стать в первые ряды борцов прогрессивного общественного движения.

Выразительные признаки характера. Характер находит свое выражение не только в поступках и действиях, но и в речи, мимике и пантомимике. Как известно, речь каждого человека имеет свои специфические особенности не только по содержанию, но и по форме. Так, одни люди говорят громко, другие тихо, одни быстро, другие медленно. Одни отличаются многословием, другие замкнутостью. Речь может быть императивной или вкрадчиво-заискивающей; эмоционально-экспрессивной, сопровождаемой жестами, и сухой, спокойной; звонкой или глухой и т. п. Все эти речевые особенности выражают определенные свойства характера и темперамента. Вот почему при наличии соответствующих знаний и опыта человек может диагностировать характер, прислушиваясь к речи изучаемого человека, к тому, что и как он говорит.

Характер накладывает печать на внешний облик личности. Известно, что морщины на лице — не только результат возраста, но и следствие привычных движений лицевых мышц. Одни люди постоянно улыбаются, другие хмурятся, на лице одного изображается удивление, другого — презрение. Сама улыбка может быть разной в характерологическом отношении: один улыбается глазами, другой — всем лицом. Великий знаток человеческих характеров Л. Н. Толстой писал: «Есть люди, у которых одни глаза смеются, — это люди хитрые и эгоисты. Есть люди, у которых рот смеется без глаз, — это люди слабые, нерешительные, и оба эти смеха неприятны». Толстой различал улыбку самодовольную, сладкую, счастливую, светлую, холодную, насмешливую, глупую, кроткую и т. п. Соответственно улыбке или иной мимике формируется типическая маска, которая и выражает характер данного лица. Типичная для человека мимика проявляется рефлекторно, когда личность оказывается в тех или иных обстоятельствах жизни.

Говорят, что глаза человека — это зеркало души. И действительно, глаза выражают некоторые особенности характера и темперамента. Толстой различал, например, хитрые глаза, лустистые, светлый взгляд, грустный, холодный, безжизненный. Выражение глаз, взгляд метко характеризуют морально-волевые или эмоциональные особенности личности героев произведений Толстого.

Характер отражается и в типической позе. Так, высокомер-

ные люди наклоняют корпус назад, выпячивая грудь и отбрасывая голову. Люди скромные пытаются быть незаметными, сутулятся, голову наклоняют вниз, втягивают в слегка приподнятые плечи. Типичный подхалим наклоняет весь торс вперед, взгляд при этом устремлен на собеседника, на лице широкая, подобострастная улыбка, а в уголках глаз таится еле заметный хитрый смех.

Как человек ходит, размашисто или мелкими шажками, как стоит, в каком положении находятся его руки, также характеризует человека.

Определение характера по внешности — дело, конечно, сложное, необходимо учитывать, что некоторые люди пытаются замаскировать внутреннее содержание характера внешней игрой. Например, под подобострастием иногда скрываются хитрость и предательство. Однако, как бы искусно ни играл человек ту или иную роль, он время от времени снимает маску и обнажает истинное лицо. Это бывает особенно часто в конфликтных, экстремальных обстоятельствах. Чтобы изучить характер, необходимы длительные наблюдения в различных ситуациях жизни, сопоставление слов и дел человека.

Значение характера. Характер, отражая жизнь, в свою очередь влияет на образ жизни. Человек с твердым и решительным характером может преодолеть любые препятствия и добиться осуществления поставленной цели, использовав все возможности и рационально организовав свою жизнь, свой труд. Человек с таким характером — огромная общественная ценность, так как он способен активно решать задачи, которые ставятся обществом.

Характер имеет большое значение не только для самой личности, но и для общества. Жизнь и работа коллектива, особенно настроение каждого человека, определяются качествами характеров индивидов. Случается так, что один человек с трудным характером мешает жить всему производственному коллективу. Из-за такого человека в коллективе возникают нередко конфликтные отношения, склоки, которые отражаются на работе и жизнеощущениях всех людей. То же самое можно наблюдать и в семье. И наоборот, люди с полноценным, жизнерадостным характером устанавливают хорошие, товарищеские отношения с окружающими и успешно сотрудничают на производстве и в быту, чутко относятся друг к другу, создают оптимальные условия для работы и отдыха каждого человека.

§ 2. СТРУКТУРА ХАРАКТЕРА

Характер как целостная система свойств. Характер — это целостное образование, система свойств личности, находящихся в определенных отношениях друг к другу.

И. П. Павлов, подвергая резкой критике психологов-гештальтистов, говорил, что никто не сомневается в целостности харак-

тера, но никто не мешает эту систему разложить. Он указывает, что в целостной системе отдельные части имеют различное значение: одни выдвигаются на первый план, другие замаскировываются, третьи отступают на задний план. «Если вы представите отдельные черты совершенно врозь, то, конечно, вы характера человека не определите, а нужно взять систему черт и в этой системе разобраться, какие черты выдвигаются на первый план, какие еле-еле проявляются, затираются и т. д.»¹.

Определить структуру, или строение, характера человека — значит выделить в характере основные компоненты, или свойства, и установить обусловленные ими специфические черты в их сложном отношении и взаимодействии. В характере как психическом складе, как целостной системе свойств, отражающих историю взаимодействия личности с условиями жизни, всегда можно выделить основные звенья системы, или динамические стереотипы, которые закрепляются внешними воздействиями и которые характеризуют поведение человека в данных условиях жизни.

Динамика характера зависит от динамики внешней действительности, проявление тех или иных черт зависит не только от прошлого опыта, но и от требований, которые предъявляют человеку в данный момент, от ситуации, в которой он находится. Поэтому структуру характера нужно рассматривать всесторонне, анализировать поведение в различных ситуациях жизни, и не вообще, а в развитии, в зависимости от сложившихся условий жизни и воспитания.

В структуре сложившегося характера мы должны выделить прежде всего две стороны: *содержание и форму* ². Они неотделимы друг от друга и составляют органическое единство.

Когда мы анализируем структуру характера той или иной личности, содержание ее отношений к объективной действительности должно выдвигаться на первый план. Содержание характера, отражающее общественные воздействия, влияния, составляет жизненную направленность личности, т. е. ее материальные и духовные потребности, интересы, идеалы и социальные установки. Направленность личности определяет цели, жизненный план человека, степень его жизненной активности. Содержание характера проявляется в форме определенных индивидуально-своеобразных отношений, которые говорят об избирательной активности человека.

Необходимо учитывать, что в содержании характера может выдвигаться на первый план то один, то другой компонент в зависимости от уклада жизни, воспитательных воздействий и требований окружающей действительности. Так, у одного человека на первом плане стоят материальные потребности, стремление обеспечить личное благополучие, все другие мотивы отодвигаются

¹ Павловские среды, т. II, с. 564.

² Выделение формы и содержания как отдельных сторон характера является несколько искусственным, оно диктуется только удобством анализа

на задний план; у другого, наоборот, доминируют эстетические потребности, и он свою жизнь видит в искусстве, у третьего господствуют научные интересы, и он весь отдается поискам истины.

Та или иная направленность личности накладывает отпечаток на все поведение человека, хотя оно и определяется не одним каким-нибудь стремлением, побуждением, а целостной системой отношений. Однако в этой системе всегда что-то выдвигается на первый план и доминирует, придавая своеобразие характеру данного человека.

У советского человека личные потребности, интересы органически связаны с общественными нуждами, поэтому он, реализуя собственные цели, вместе с тем заботится о развитии общественного производства, культуры и науки, которые удовлетворяют разнообразные потребности всех людей, всего общества, всестороннее развитие каждого человека в отдельности. Понятно, что подобной направленностью отличается характер человека-коллективиста.

В разных формах характера выражаются способы проявления отношений, закрепившиеся эмоционально-волевые особенности поведения, темперамента. Люди отличаются друг от друга по привычкам, манерам поведения.

Убеждения в структуре характера. В сформировавшемся и нравственно определенном характере ведущим компонентом является система убеждений. Убежденность определяет принципиальность поведения человека, его непреклонность в борьбе, уверенность в справедливости и важности дела, которому он отдает свои силы.

Коммунистическое мировоззрение — основа личного убеждения советского человека — позволяет ему правильно ориентироваться в общественных событиях, проникаться целями социалистического общества, правильно соотносить личное и общественное, определять свое поведение.

Убежденность, свойственная советским людям, проявляется в таких чертах характера, как целеустремленность, принципиальность, оптимизм, требовательность к себе и другим. Убежденный человек способен в самые тяжелые минуты испытаний проявить максимум сил для достижения общественно значимых целей, а если нужно, то пожертвовать собой во имя общего дела.

Человек беспринципный, индивидуалист и карьерист напрягает свои силы, проявляет активность только для того, чтобы выдвинуться.

Потребности и интересы в структуре характера. В зависимости от преобладающих потребностей и интересов складывается своеобразный характер человека. Доминируют ли у человека духовные или материальные потребности и интересы — это определяет не только помыслы и чувства личности, но и направленность его дел. Один живет для того, чтобы есть, другой — ест

для того, чтобы жить, а жизнь рассматривает как общественно полезную деятельность, творческую активность. Есть люди, которые становятся рабами вещей, живут для того, чтобы накапливать вещи, и это обедняет их духовный и нравственный мир; развиваются тупость, скупость, зависть и т. п.

Преобладание потребности в труде, общественных интересов в структуре характера определяет общественно ценный, цельный и активный характер личности.

Интеллект в структуре характера. Когда говорят о характере, то прежде всего имеют в виду не процессы мышления, а сложившиеся качества ума. Является ли человек теоретического или практического склада ума — это не безразлично ни для деятельности, ни для поведения личности в обществе.

Обладает ли человек тонкой наблюдательностью или нет, гибким умом, который позволяет человеку быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, или, наоборот, ему присущи косность и инертность; глубоко ли человек анализирует явления или поверхностно подходит к вопросу — все это характеризует личность с качественной стороны.

Привычки умственного труда (усидчивость, плановость в работе, разбросанность, поверхностность), закрепляясь, также становятся характерологическими чертами личности.

Воля в структуре характера. Стержнем сформировавшегося положительного характера являются морально-волевые качества личности. Человек с сильной волей отличается определенностью намерений и поступков и большой самостоятельностью. Он решителен и настойчив в преследовании поставленных целей. Безволие человека обычно отождествляется со слабохарактерностью. Даже при богатстве знаний и разнообразии способностей слабовольный человек не может реализовать всех возможностей, которые содержатся во внешних условиях и в собственном внутреннем мире.

Вместе с развитием воли крепнет характер человека: он начинает поступать более адекватно внешним условиям и собственным жизненным установкам.

Если ребенок проявляет импульсивную активность (склонность действовать и поступать сразу под влиянием побуждения) или действует по подражанию, то взрослый волевой человек принимает решения обдуманно, соотнося импульсы со всей сложностью ситуации, в которой он находится, учитывая последствия своих действий.

Волевой характер отличается определенностью, постоянством и самостоятельностью, твердостью при осуществлении намеченной цели.

Чувства в структуре характера. Чувства — это эмоциональные отношения к различным сторонам природной и социальной жизни. Когда говорят о характере, обычно обращают внимание и на эмоциональные свойства личности. Что человек любит и что ненави-

дит, к чему равнодушен — все это характеризует его действительную жизненную позицию.

Чувства связаны с определенными потребностями и интересами, представлениями и понятиями, вкусами и привычками и органически входят в психический склад личности. Тем, как сложился психический облик человека, отражающий образ жизни, определяется характер проявляемых им чувств. Понятно, что чувства буржуа, например, связаны только с эгоистическими стремлениями, личным благополучием или неблагополучием, с понижением или повышением курса акций и т.д. Напротив, чувства советского человека-коллективиста связаны с его общественными делами.

Чувства, таким образом, являются показателем качественных особенностей характера человека. В зависимости от особенностей характера, сформированного социальным окружением и сложившимися условиями жизни, человек может проявлять страстное или холодно-рассудочное отношение к явлениям действительности, иметь высокий уровень развития морально-политических, эстетических и интеллектуальных чувств или, наоборот, бедный спектр чувств и проявлять несдержанность, грубость, аффективность.

Характер проявления чувства зависит от степени развития социально-этических тормозов, от степени развития волевой саморегуляции человека. Один может быть по природе чрезвычайно эмоционально возбудимым, но умеет сдерживать себя, другой, наоборот, не столь сильно возбудимый, но не контролирует, распускает себя.

А. П. Чехов отвечал жене О. Л. Книппер-Чеховой: «Ты пишешь, что завидуешь моему характеру. Должен сказать тебе, что от природы характер у меня резкий, я вспыльчивый и проч., и проч. Но я привык сдерживать себя, ибо распускать себя порядочному человеку не подобает. В прежнее время я выделял черт зная что».

Темперамент в структуре характера. Природной основой характера является темперамент, выражающий тип высшей нервной деятельности. Темперамент определяет в характере такие черты, как уравновешенность или неуравновешенность поведения, большую подвижность или инертность, повышенный или пониженный тонус проявляемой активности, общительность или необщительность (замкнутость), легкость или трудность вхождения в новую обстановку или новую обязанность и т. п.

Темперамент влияет и на другие проявления характера, например, на тонус чувств, внешнюю выразительность движений, речь; он сказывается на волевых проявлениях: в одних случаях воля может выражаться в виде порывов, в других — ровно, методически; темперамент проявляется в способности выполнять работу, требующую терпения и выносливости.

Однако нужно помнить, что темперамент органически связан

в характере и с другими психическими свойствами и эти свойства могут, с одной стороны, ослаблять те или иные проявления и маскировать их, с другой — усиливать в зависимости от требований жизни, а также от ранее сформировавшихся социальных установок, моральных понятий и привычек человека.

Свойства характера, приобретенные привычки и навыки меняют поведение людей и проявления их темпераментов. И. П. Павлов, очевидно, это имел в виду, когда отличал флегматиков деятельных от флегматиков ленивых. То же самое можно сказать и о сангвиниках, из которых один может выступать как активный деятель, а другой — как пустой, суетливый болтун, ищущий развлечений. Картина поведения того и другого флегматика, того и другого сангвиника зависит прежде всего от свойств их характера.

Итак, все компоненты психического склада человека органически связаны и взаимодействуют друг с другом в едином, целом характере личности и очень трудно бывает отделять одно от другого. В характере каждого индивида доминируют определенные стремления и интересы, характеризующие основную жизненную направленность человека. Но в зависимости от конкретных задач, которые решает человек, а также в зависимости от состояния организма могут проявляться и затухать, тормозиться то одни, то другие свойства характера. Оставаясь самим собой, человек, однако, способен изменять тонус движений и действий и регулировать свои чувства, сдерживать импульсы от органических потребностей и оставаться на уровне предъявляемых ему моральных требований.

Свойства положительного характера. В зависимости от того или другого строения характера человек проявляет те или другие черты поведения. Количество этих различных черт велико. Но можно определить основные группы, или виды, черт характера. К ним относятся: а) *моральные* (чуткость, внимательность, деликатность), б) *волевые* (решительность, настойчивость, твердость), в) *эмоциональные* (вспыльчивость, страстность, нежность).

Более четко можно определить основные синтетические свойства положительного характера (синтетическими их называют потому, что в них выражается не одно, а многие качества личности). Среди них выделяются следующие:

Моральная воспитанность характера. Она характеризует человека со стороны направленности и формы поведения. Например, советский человек с положительным характером гуманен; он не только деятелен и добр, но тактичен в обращении, он коллективист и не только уважает коллектив, но умеет жить и работать в нем.

Полнота характера. Она свидетельствует о разносторонности стремлений и увлечений человека, разнообразии деятельности. Такие люди отличаются внутренним богатством и активностью.

Цельность характера. Это единство психического склада человека, согласованность его отношений к различным сторонам действительности, отсутствие противоречий в стремлениях и интересах, единство слова и дела. «Цельность характера,— говорил Эрнст Тельман,— является неотъемлемым качеством прогрессивной личности».

Определенность характера. Она выражается в устойчивости поведения, которое во всех случаях соответствует сложившимся убеждениям, морально-политическим представлениям и понятиям, основной направленности, составляющей смысл жизни и деятельности личности. О таком человеке можно заранее сказать, как он будет вести себя в тех или других условиях жизни.

Сила характера. Это энергия, с какой человек преследует поставленные перед собой цели, это способность страстно увлекаться и развивать большое напряжение сил при встрече с трудностями и препятствиями, это умение преодолевать их.

Твердость характера. Она проявляется в последовательности действий и упорстве человека, в сознательном отстаивании взглядов и принятых решений.

Уравновешенность характера. Это наиболее оптимальное для деятельности и общения с людьми соотношение сдержанности и активности, выработанная ровность поведения, которая позволяет, по словам И. П. Павлова, индивиду держать себя в трудных условиях на высоте.

Указанные основные свойства характера находятся в сложном, иногда противоречивом соотношении. Так, можно наблюдать односторонность и узость характера, которые сочетаются с большой силой, или полноту характера без достаточной его определенности, когда у человека не вычленен основной интерес в жизни. В последнем случае разносторонность сочетается с поверхностностью и разбросанностью.

Полнота, цельность, определенность, сила, как и другие свойства характера,— не природный дар, а результат жизненных влияний, воспитания и самовоспитания.

Влияние среды и воспитания на особенности характера. Структура характера, образ поведения личности зависят не только от настоящих жизненных влияний, условий жизни и деятельности, но и от прошлых воздействий, от всей истории жизни, обуславливающей характер человека. Вот почему при изучении характера нужно знать не только настоящие условия жизни, но и всю сложность и многообразие ситуаций и воздействий, которые формировали личность.

В зависимости от различных ситуаций, в которых находится человек, и различных требований, которые ему предъявлялись раньше и предъявляются теперь, он может быть настойчив в одном и ненастойчив в другом. Так, наблюдения за поведением школьников показывают, что одни из них очень добросовестно

учатся, имеют большие успехи, гордятся ими и совершенно индифферентно относятся к общественной работе в коллективе. Другие, активно занимаясь общественной работой, с жаром берутся за выполнение общественных поручений, проявляют большую инициативу, но индифферентно относятся к учению. Можно встретить и таких школьников, которые хорошо учатся, уделяют много внимания общественной работе, ведут себя вежливо, корректно в коллективе, а дома не хотят ничего делать, не помогают родителям, грубо относятся к членам семьи, негативно реагируют на их замечания. Аналогичные случаи поведения могут наблюдаться и у взрослых людей.

Противоречивость или непоследовательность поведения некоторых людей в разных жизненных ситуациях объясняется отсутствием цельности характера, частичным развитием отдельных его черт. Предположим, что школа постоянно и неуклонно предъявляла ребенку жизненно значимые требования, которые усваивались учеником и мало-помалу становились его требованиями к себе; в результате этого у учащегося сформировалось определенное отношение к своим поступкам. В других условиях такие требования не предъявлялись со всей необходимой последовательностью, а значит, у школьника не могло выработаться и определенного отношения к себе и своим поступкам.

Конечно, при достаточных условиях и эти требования могут быть усвоены и стать определенными отношениями. Подтягивая какое-либо наметившееся, но еще не развившееся и не укрепившееся отношение человека до уровня высокоразвитого, мы можем наблюдать за становлением полноты и цельности характера данного индивидуума. Структура такого характера будет уже иметь качественные отличия от ее первоначальной формы.

Характер в целом и в особенности его моральные свойства формируются в коллективе — в системе межличностных отношений. Если в семейном и школьном коллективах сложились отношения сотрудничества и взаимопомощи, чуткого и внимательного отношения к каждому, положительное как первостепенной важности отношение к общим коллективным целям, то естественно, что в этих условиях формируется коллективизм как черта личности и характера советского школьника.

Учителя, управляя процессом формирования характера в коллективе, применяют такие средства воздействия на учеников, как общественное мнение класса, педагогическую оценку учебной, трудовой и общественной деятельности, используют методы внушения и убеждения. В системе средств и методов воспитания характера особое значение имеет организация практики поведения и деятельности, учебного и физического труда школьников. Как известно, добрый поступок школьника куда важнее его даже самых прекрасных благих пожеланий и слов, обещаний в формировании характера. Но зато и плохой поступок, если он не замечен и не осужден, может привести к тяжелым последствиям. От-

сюда важность контроля за поведением школьника по возможности во всех ситуациях и умелое побуждение его к высоконравственным действиям и поступкам, в процессе которых складываются и закрепляются положительные черты характера нового человека.

Как показали исследования советских психологов и педагогов (*Арет, Кочетов, Рувинский* и др.), большое влияние на формирование характера оказывает самовоспитание. Однако внешнее воспитание, если оно не затрагивает желание стать лучшим и не мобилизует *внутренние* силы школьника на самообразование и самовоспитание, мало значимо.

Тот, кто себя сам воспитывает, оказывается в жизни более активным и самостоятельным человеком. Побуждать школьников к самовоспитанию можно путем публичной постановки вопроса о важности, необходимости самовоспитания, путем позитивной критики недостатков группы и отдельных ее членов с указанием путей их устранения, примера, стимулирования поведения моральными средствами и т. д.

Таким образом, только комплексное применение различных средств и методов формирования характера и обеспечивает образование типичных для социалистической действительности характеров, отличающихся и разнообразием индивидуальных черт.

Итак, полнота и цельность, определенность характера, единство слова и дела — не природный дар, а свойства характера, формирующиеся в различных ситуациях жизни, при условии активности самой личности и единства требований, предъявляемых человеку. Когда формирующиеся отношения практикуются в жизни постоянно, они становятся привычкой, как бы второй натурой человека.

Структура характера динамична, она изменяется на протяжении жизни человека. В связи с развитием и ростом изменяются обстоятельства жизни и деятельности, изменяются требования, которые предъявляются личности, а это приводит к качественно изменению структуры личности.

§ 3. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И ТИПИЧЕСКОЕ В ХАРАКТЕРЕ

Буржуазная психология с ее метафизическим подходом, отрывающая характер от жизненных условий, его формирующих, не может понять соотношения индивидуального и типического в характере человека.

Идеалисты определяют характер как проявление изначально заложенных и развертывающихся в жизни духовных сил человека. Одни из представителей идеалистической психологии пытаются втиснуть все человечество в ограниченное количество вечно существующих, по их мнению, типов характера господ и рабов. Другие психологи, отрицая какую-либо закономерность в

формировании типических черт и типов характера, полностью отрицают возможность установить типы характеров и утверждают, что характер индивидуально неповторим и что люди бессильны изменить стихийно сложившиеся формы поведения. Метафизики не способны понять единство общего и особенного в условиях жизни людей, индивидуальное и типическое в характере человека, отражающее эти условия.

Типическое как отражение общего в условиях жизни и природе человека. Характер есть общественно-историческое явление; следовательно, не может быть каких-то всеобщих характеров вне времени и пространства. Есть определенные характеры определенных исторических эпох, характеры конкретных личностей. Это не означает, что характер коренным образом изменяется от эпохи к эпохе.

Личность как носитель характера является членом общества и связана с ним различными отношениями. Являясь членом общества, а в классовом обществе — членом класса, личность находится в определенных экономических, политических, культурных условиях, общих как для нее, так и для многих других людей — членов этого общества, класса. Эти условия формируют общие типические черты характера. Типическое в характере людей и конкретного человека отражает существенное в социальной жизни эпохи, класса.

Такое понимание типического позволяет понять существенное, закономерно формирующееся (а не побочное и случайное) и, кроме того, перспективное, развивающееся — то, что будет характерно для завтрашнего дня.

Следовательно, о типическом в характере можно говорить как о существенных чертах, общих для известной группы людей. Эти существенные черты отражают общие условия жизни и проявляются в большей или меньшей мере у каждого представителя данной группы людей. Таким образом, типическое характеризует в одно и то же время и данную, конкретную индивидуальность, и других людей, с которыми данная индивидуальность разделяет общие экономические, политические и культурные условия жизни.

Так, люди одной нации в известной мере разделяют сложившиеся на протяжении поколений национальные условия жизни, испытывают на себе специфические особенности национального быта, развиваются под влиянием сложившейся национальной культуры, языка. Поэтому люди одной нации по образу жизни, по привычкам, нравам и характеру отличаются от людей другой нации.

Однако с изменением условий жизни нации (например, с изменением условий жизни наций в результате Великой Октябрьской социалистической революции и последующего социалистического строительства) постепенно изменяются и типические черты национального характера.

Буржуазная нация неоднородна по своему классовому составу.

ву, как неоднородны и условия жизни людей, составляющих ее. В буржуазном обществе условия и образ жизни пролетариата и буржуа диаметрально противоположны, а вместе с тем различны и характеры представителей этих классов. Таким образом, необходимо говорить не только о национальных, но и о классовых типических чертах характера, отражающих условия жизни и борьбы людей одного класса.

В социалистическом обществе, где нет эксплуатации, где классовые различия между рабочими и крестьянами стираются, условия жизни и быта людей имеют много общего, а потому нужно говорить об общих, типических чертах характера советского человека, отражающих типические обстоятельства жизни в социалистическом обществе.

Наряду с общим в экономических, политических и культурных условиях жизни необходимо учитывать общее и в самой деятельности, которая накладывает отпечаток на поведение человека. И, наконец, есть нечто общее в природной организации человека, например типическое в высшей нервной деятельности людей. Это тоже не может не сказаться на типическом в характере человека.

Индивидуальное в характере человека. Наряду с общими условиями, имеются и своеобразно индивидуальные условия в жизни и воспитании каждого отдельного человека. Сами общие условия проявляются в каждом конкретном случае в своеобразно индивидуальных формах. Существоют различия в быте семьи, интересах различных семей, важное значение имеют профессионально-трудовые различия. Все это не может не отражаться на характере человека. Индивидуальные различия в быту и воспитании, различия всяких воздействий, иногда случайных впечатлений проявляются в индивидуально-своеобразных склонностях и интересах, потребностях и вкусах, чувствах, складе ума и в целом — в характере человека.

Различия в быту, а тем самым и различия в потребностях, вкусах определяют индивидуальные особенности у людей одного и того же общества, одной и той же прослойки населения.

Нужно иметь в виду, что как общее и особенное в жизни людей, так и типическое и индивидуальное в характере личности не рядоположены, а составляют органическое единство.

Итак, в характере конкретного человека можно выделить общечеловеческие, национальные, классовые и индивидуально-своеобразные черты, которые взаимопроникают друг в друга, составляя цельный психический склад личности, образ поведения человека.

Типическое и типы характера. Совокупность отличительных существенных, типических черт образует *тип* характера, который отражает типичные условия жизни людей. Вот почему Ф. Энгельс требовал от реалистической литературы верности передачи типичных характеров в типичных обстоятельствах.

Каждая социальная эпоха выдвигает на арену общественной деятельности определенный типический характер. Феодализм, например, выдвигает тип характера рыцаря, торговца, крестьянина; капитализм — типические характеры буржуа и рабочего; социалистическое общество — новый тип характера — характер советского человека. Каждый из типов характера изменяется в связи с историческим развитием общественных отношений. Например, тип характера рабочего-бунтаря, видящего в машинах своего главного врага и потому ломающего их, превратился в тип рабочего-революционера, ясно видящего цели своей борьбы. Наконец, сформировался и развивается совершенно новый тип характера — характер советского человека.

Типический характер эпохи, класса не может исчерпать все разнообразие существующих характеров людей. Поэтому наряду с наиболее общим типом характера — представителем общества, класса — необходимо изучить и типы характеров конкретных групп людей, более или менее разделяющих общие условия жизни и деятельности. Например, наряду с общим типическим характером советского человека, необходимо установить конкретные типы характера: и характер советского рабочего, и характер колхозника, и даже характер старшего школьника, студента и т. п. Подобный подход приближает исследователя к конкретной индивидуальности, что имеет огромное педагогическое значение. Таким образом, хотя тип характера — более сложное образование, чем типическая черта, он определяется на основе учета существенных, родственных для некоторой группы людей типических черт.

Тип характера — относительно *устойчивое* образование, но он вместе с тем и *пластичен*. Под влиянием обстоятельств жизни, воспитания, требований общества и требований человека к самому себе тип характера развивается и изменяется. Исследование типов характера должно привести к построению определенной их классификации, к какой-то закономерной связи в их образовании и проявлении. Без такой классификации описание отдельных типов характера может быть случайным и не иметь существенного теоретического и практического значения.

В психологии неоднократно пытались классифицировать характеры. Так, одна из классификаций определяет типы характера по преобладанию рассудка, воли, эмоций. Действительно, в жизни можно встретить людей *рассудочных*, которые ко всему подходят с рациональной меркой, *эмоциональных*, поступающих под влиянием порыва, переживаний, *волевых*, активных, целеустремленно деятельных. Некоторые психологи, видя ограниченность этой классификации, ввели еще промежуточные типы, например рассудочно-волевой, но это не спасает положения.

Наиболее распространена классификация, в основу которой взята направленность личности на внутренний или внешний мир. С этой точки зрения были выделены два типа: *интравертирован-*

ный (внутренне сосредоточенный, замкнутый, мыслитель) и *экстравертированный* (открытый человек, активный, чрезвычайно общительный). Эти типы также отражают реальность, но, как и первые, односторонне.

Наконец, существует деление на типы и по степени самостоятельности личности. Выделяют *конформный* и *самостоятельный* типы. Люди первого типа легко соглашаются с чужим мнением, подчиняются власти других, имеют тенденцию выполнять все предписания без критики, не способны адаптироваться в состоянии стресса. Второй тип отличается стойкостью личных убеждений и самостоятельностью суждений и решений. Представители этого типа активны и не теряются в трудных обстоятельствах, склонны навязывать свою волю и мнение другим, легко могут мобилизовать свои силы и в стрессовых ситуациях. Это деление подкреплено экспериментальными данными.

Все указанные классификации односторонни, в них не учитываются моральные свойства личности.

Правильное решение вопроса об индивидуальном и типичном в характере имеет огромное педагогическое значение. Школа должна воспитывать не вообще индивидуальность, она должна воспитывать типичный характер советского человека.

Воспитать определенный тип характера учащихся советская школа сможет лишь тогда, когда она будет создавать соответствующие типические обстоятельства жизни детей в коллективе, когда все учителя и родители будут предъявлять к ним единые требования. Воспитывая тип характера нового человека, советская школа не игнорирует, а учитывает индивидуальные особенности каждого школьника, и не только учитывает, но и опирается на эти особенности, направляя их развитие в нужное русло. Советская школа стремится к тому, чтобы, воспитывая существенные типические черты характера, сформировать разносторонне развитую индивидуальность, с присущими ей специфическими научными и производственными интересами, своеобразными наклонностями и вкусами, а не какой-то манекен, изготовленный по шаблону. Отсюда вытекает и методика обучения и воспитания в советской школе, которая строится на учете общего и индивидуального в психологическом облике развивающегося ребенка.

Учет особенностей характера в учебно-воспитательной работе. Диалектика обучения и воспитания школьников состоит в *единстве сочетания общих требований с индивидуальным подходом*. А. С. Макаренко писал, что наша задача состоит в формировании боевого типа характера коллективиста. Вместе с тем он учил принимать в расчет индивидуальные особенности воспитанников и применять к ним индивидуальный подход. При этом, писал он, нельзя абсолютизировать ни коллективное воздействие, ни индивидуальный подход. В одних обстоятельствах хорошо действует коллективное влияние, а в других — индивидуальное воздействие.

Учителю прежде всего приходится учитывать отношение различных школьников к учению, труду, общественной деятельности, отношения к учителям и сверстникам, моральные и волевые свойства их характера, особенно такие, как доброта, отзывчивость, ответственность, требовательность к себе, активность, настойчивость, решительность, как и противоположные им свойства и качества. Это необходимо для проектирования характера и выбора средств и методов воспитания или перевоспитания школьника.

Индивидуальный подход ни в какой мере не должен нарушать общих требований. Например, нельзя ни завышать, ни занижать оценку, но вполне оправданно провести дополнительное занятие с отстающим, с тем чтобы он мог публично получить в классе положительную оценку и тем самым испытать радость успеха, радость признания, что может служить началом изменения отношения к учению.

Индивидуальный подход требует тонкого педагогического такта, умения в одних случаях затронуть чувство совести, чувство собственного достоинства, а в других мягкой иронией — чувство стыда.

ЛИТЕРАТУРА

Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психические особенности человека, т. 1. Характер. Изд-во ЛГУ, 1958.

Крутецкий В. А. Проблема характера в советской психологии.— В сб.: Психологическая наука в СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Левитов Н. Д. Психология характера. 3-е изд. М., Просвещение, 1969.

СПОСОБНОСТИ

§ 1. ПОНЯТИЕ О СПОСОБНОСТЯХ

Определение способностей. Когда говорят о способностях человека, то имеют в виду его возможности в той или иной деятельности. Эти возможности приводят как к значительным успехам в овладении деятельностью, так и к высоким показателям труда.

При прочих равных условиях (уровень подготовленности, знания, навыки, умения, затраченное время, умственные и физические усилия) способный человек получает максимальные результаты по сравнению с менее способными людьми.

Высокие достижения способного человека являются результатом соответствия комплекса его нервно-психических свойств требованиям деятельности.

Всякая деятельность сложна и многогранна. Она предъявляет различные требования к психическим и физическим силам человека. Если наличная система свойств личности отвечает этим требованиям, то человек способен успешно и на высоком уровне осуществлять деятельность. Если такого соответствия нет, то у индивида обнаруживается неспособность к данному виду деятельности.

Вот почему способность нельзя свести к одному какому-либо свойству (хорошее цветоразличение, чувство пропорции, музыкальный слух и т. п.). Она всегда синтез свойств человеческой личности.

Таким образом, способность можно определить как *синтез свойств человеческой личности, отвечающий требованиям деятельности и обеспечивающий высокие достижения в ней.*

Структура способностей. Каждая способность имеет свою структуру, где можно различить опорные и ведущие свойства. Например, *опорным свойством* способности к изобразительной деятельности будет высокая природная чувствительность зрительного анализатора, развивающаяся в процессе деятельности: чувство линии, пропорции, формы, светотени, колорита, ритма.

К опорным свойствам относятся также сенсомоторные качества руки художника и, наконец, высокоразвитая образная память.

К ведущим свойствам относятся свойства художественного творческого воображения. Благодаря им улавливается существенное и характерное в явлениях жизни, производится обобщение и типизация, создается оригинальная композиция. В качестве необходимого фона этой способности выступает определенная

эмоциональная настроенность и эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению.

Уровни способностей. Структура способностей зависит от развития личности. Выделяют два уровня развития способностей: *репродуктивный* и *творческий*. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу. На втором уровне развития способностей человек создает новое, оригинальное.

Нельзя, конечно, метафизически рассматривать эти уровни. Во-первых, следует иметь в виду, что всякая репродуктивная деятельность включает элементы творчества, а творческая деятельность включает и репродуктивную, без которой она вообще немыслима. Во-вторых, указанные уровни развития способностей не есть нечто данное и неизменное, застывшее. В процессе овладения знаниями и умениями, в процессе деятельности человек «переходит» с одного уровня на другой, соответственно изменяется и структура его способности. Как известно, даже очень одаренные люди начинали с подражания, а затем, только по мере приобретения опыта, проявляли творчество.

Самый высокий уровень развития и проявления способностей обозначают терминами *талант* и *гений*. Талантливые и гениальные люди достигают в практике, искусстве, науке новых результатов, имеющих большое общественное значение. Гениальный человек создает нечто оригинальное, открывающее новые пути в области научных исследований, производства, искусства, литературы. Талантливый человек также творит, вносит свое, но в пределах уже определившихся идей, направлений, способов исследования.

Наиболее благоприятные условия для формирования талантливости и гениальности возникают при всестороннем развитии личности. Например, Леонардо да Винчи, Гете, Ломоносов являются образцами многосторонности развития и гениальности в творческой деятельности.

Виды способностей. Кроме уровней, следует выделять виды способностей по их направленности, или специализации. В этом плане в психологии обычно различают общие и специальные способности.

Под *общими способностями* понимается такая система индивидуально-волевых свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности. Общие способности есть следствие как богатого природного дарования, так и всестороннего развития личности.

Под *специальными способностями* понимают такую систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например литературной, изобразительной, музыкальной, сценической и т. п.

К специальным способностям следует отнести и *способности к практической деятельности*, а именно: конструктивно-технические, организаторские, педагогические и другие способности.

В буржуазной психологии укоренилось ошибочное мнение, что эти основные виды способностей противоположны и даже взаимно исключают друг друга. Практические способности рассматриваются даже как некий низший вид способностей, в то же время умственные способности расцениваются как высшие. В этом — проявление пренебрежительно-барского отношения к практике, к труду, характерное для представителей эксплуататорского класса.

Реальная действительность показывает иное.

Во-первых, специальные способности органически связаны с общими, или умственными, способностями. Чем выше развиты общие способности, тем больше создается в внутренних условиях для развития специальных способностей. В свою очередь развитие специальных способностей, при известных условиях, положительно влияет на развитие интеллекта.

Во-вторых, известно немало личностей с очень высоким уровнем самых различных способностей: научных, литературных, математических и художественных. Это также свидетельствует об ошибочности концепции, противопоставляющей способности.

В-третьих, практические способности не могут развиваться и актуализироваться в творческой деятельности без высокого уровня интеллектуального развития. Так, конструктивно-технические способности человека часто тесно связаны с большим научным дарованием: одаренный изобретатель нередко вносит новшество не только в производство, но и в науку. У одаренного ученого могут проявляться и недюжинные конструкторские способности (Жуковский, Циолковский, Эдисон, Фарадей и многие другие).

Таким образом, каждая деятельность предъявляет определенные требования и к общим, и к специальным способностям. Вот почему нельзя узкопрофессионально развивать личность, ее способности. Только всестороннее развитие личности поможет выявить и сформировать общие и специальные способности в их единстве. Это не означает, что человек не должен специализироваться в той области, к которой он проявляет склонности и наибольшие способности.

Следовательно, хотя указанная классификация и имеет реальное основание, при анализе конкретного вида способностей необходимо учитывать общие и специальные компоненты в каждом отдельном случае.

§ 2. КОНЦЕПЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ

Теория наследственности способностей. В психологии сложились три концепции способностей. Одна из них утверждает, что способности — биологически детерминированные свойства лич-

ности, их проявление и развитие всецело зависят от унаследованного фонда. Таких взглядов придерживаются не только некоторые профессиональные буржуазные психологи, но и представители различных областей науки и искусства (математики, писатели, художники). Первые пытаются обосновать свои взгляды данными конкретных исследований. Так, например, *Гальтон* в XIX веке пытался обосновать наследственность таланта, анализируя биографические данные выдающихся деятелей. Продолжая линию Гальтона в XX веке, *Котс* определял степень одаренности по количеству места, отведенного в энциклопедических словарях известным людям. Гальтон и Котс пришли к выводу, что талант наследуется, что богатой наследственностью обладают исключительно представители привилегированных сословий.

Следует сказать, что применявшаяся ими методика исследования не выдерживает научной критики, а выводы являются классово тенденциозными. В свое время В. Г. Белинский справедливо писал, что природа действует слепо и не разбирает сословий. Если история сохранила меньше выдающихся имен из народа, то только потому, что истинный талант и даже гений умирал с голоду, обессиленный отчаянной борьбой с условиями жизни, непризнанный и поруганный.

В новейшее время приверженцы концепции о наследственной предопределенности способностей стремятся подкрепить свои взгляды изучением однояйцевых близнецов. Особенно интенсивно велись исследования в фашистской Германии. На основании немногочисленных случаев совпадения поведения и интеллектуальных качеств близнецов была сделана попытка установить закон о полной наследственной предопределенности способностей. Идентичность наследственности дает идентичность способностей, утверждали идеологи фашизма. Но, во-первых, исследованные данные являются недостаточными для такого утверждения, во-вторых, этим данным противоречат другие, когда было зарегистрировано различие в поведении и в способностях однояйцевых близнецов.

Жизнь опровергает взгляды о наследственной предопределенности способностей. Кроме того, объективный анализ биографий выдающихся людей говорит о другом: в подавляющем большинстве случаев выдающиеся люди вышли из семей, не проявлявших особых дарований, с другой стороны, дети, внуки и правнуки знаменитых людей выдающихся дарований не проявляли. Исключение составляют несколько семей музыкантов и ученых.

Теория наследственной предопределенности способности широко используется в капиталистических странах для дискриминации трудящихся. Так, например, западногерманский теоретик *Г. Вальтер* в работе «Социальные различия в школьном продвижении способных детей» (1959) пишет, что способности меньше всего зависят от среды и воспитания, они всецело обусловлены предрасположением, т. е. наследственностью. При этом утвержда-

ется, что дети господствующего класса наделены высшим потенциалом способностей, дети же низших слоев общества, в частности рабочего класса, не обладают им. Манипулируя цифрами, Г. Вальтер пытается доказать, что из среды предпринимателей, высших слоев интеллигенции в вуз могут попасть до 94,6%, из низших слоев — только 13,6% учащихся. Остальные неспособны, а потому и не поступают в высшие учебные заведения. Более того, он находит, что 59% детей из низших слоев общества не могут достигнуть даже уровня элементарной школы, а если и достигнут, то с трудом. Эту заведомо ложную теорию опровергает сама жизнь, практика. Достаточно сослаться хотя бы на систему народного образования в ГДР, где дети трудящихся с успехом овладевают знаниями в средней и высшей школе.

Таким образом, пресловутая теория наследственной предопределенности свойств личности снимает проблему развития и служит реакционным целям буржуазии.

Следует отметить, что прогрессивно мыслящие западноевропейские ученые выступают против теории наследственности. Так, швейцарский психолог *В. Бовен* подчеркнул, что было бы преступлением отказаться от воспитательных мер в угоду искусственной доктрине. Еще более решительно и принципиально выступает против реакционной теории прогрессивный английский педагог *Б. Саймон*. Он пишет, что «существующая система отбора в многотипную школу служит главным образом обществу, разделенному на классы, которое не в состоянии использовать способности всех своих граждан и поэтому ограничивает их развитие. Социальная структура общества такова, что все руководящие посты в коммерции, промышленности, гражданской службе, армии, юриспруденции и в свободных профессиях принадлежат в основном небольшой группе людей»¹.

Английский биохимик *С. Роуз* утверждает, что для развития способностей человека больше препятствий в социальных условиях, чем в биологии. В буржуазном обществе именно социальные условия ограничивают возможности физического, интеллектуального и профессионального развития личности. К подобному выводу приходит и английский психолог *Д. Куджин*, который говорит о решающем влиянии воспитания на интеллектуальное развитие личности.

Теория приобретенных способностей. В противоположность первой концепции способностей вторая находит, что способности всецело определяются средой и воспитанием. Так, в XVIII веке *Гельвеций* провозгласил, что посредством воспитания можно сформировать гениальность.

В новейшее время видный американский ученый *У. Эшби* утверждает, что способности и даже гениальность определяются

¹ *Брайан Саймон. Английская школа и интеллектуальные тесты. Пер. с англ. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 31.*

приобретенными свойствами и, в частности, тем, какая программа интеллектуальной деятельности была сформирована у человека стихийно и сознательно в процессе обучения в детстве и в последующей жизни. У одного программа позволяет решать творческие задачи, а у другого — только репродуктивные. Вторым фактором способностей Эшби считает работоспособность. Способный тот, кто после тысячи неудачных попыток делает тысяча первую и приходит к открытию; неспособный тот, кто после второй попытки оставляет задачу нерешенной.

Буржуазные идеологи и из этой концепции делают реакционные выводы. Они рассуждают при этом так: раз способности зависят от среды, то дети рабочих, развивающиеся в тяжелой социальной среде с низким культурным и интеллектуальным уровнем окружающих людей, не могут развить и проявить свои способности.

На первый взгляд кажется, что вторая концепция не устанавливает границу развития человеческой личности и выражает веру в человеческие возможности. Однако она встречала и встречает научные возражения.

Жизненные наблюдения и специальные исследования свидетельствуют, что природные предпосылки способностей нельзя отрицать. В ряде специальных деятельностей они имеют особо важное значение. Вот почему в неблагоприятной среде один человек может проявить большие способности, чем другой, находящийся в благоприятной. И наоборот, при равных социальных условиях, в каких находятся, например, братья и сестры, обнаруживаются иногда резкие различия в способностях, в темпе их развития. Ученые отмечают индивидуальные особенности в анатомической организации мозга, что не может не сказаться на его функциях. И, наконец, физиологи обнаружили врожденные типологические особенности нервной деятельности, которые сказываются и на становлении способностей.

Диалектика приобретенного и природного в способностях. Более правильную позицию занимают представители третьей концепции способностей, которую разделяет большинство советских психологов.

К. Маркс указывал, что *«человек является непосредственно природным существом. В качестве природного существа, притом живого природного существа, он, с одной стороны, наделен природными силами, жизненными силами, являясь деятельным природным существом; эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей, в виде влечений»*¹.

Однако природные силы, задатки, способности должны иметь благоприятные социальные условия для развития. Классики марксизма-ленинизма отмечают, что разнообразие способностей есть

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года.— Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., Госполитиздат, 1956, с. 631.

следствие разделения труда. Капиталистические условия препятствуют развитию дарований. Только социализм создает предпосылки для всестороннего развития личности и разностороннего формирования способностей человека. Таким образом, классики марксизма-ленинизма раскрывают диалектику соотношения природного и приобретенного. Не отрицая значения природы, они вместе с тем подчеркивают социально-исторический характер способностей.

Концепция способностей советских ученых устанавливает, что человек имеет от природы присущие всем людям возможности человеческого развития. Вместе с тем советские психологи признают наличие индивидуальных природных задатков, благоприятствующих становлению и развитию тех или иных способностей. Способности формируются в деятельности при благоприятных социальных условиях жизни.

Эта концепция подтверждается практикой и специальными исследованиями.

§ 3. ЗАДАТКИ И СПОСОБНОСТИ

Понятие о задатках. Советские психологи (Г. С. Костюк, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев) считают, что под задатками следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, в первую очередь те, которые обнаруживает ребенок в самой ранней фазе овладения деятельностью, а иногда и взрослый, еще не занимающийся систематически определенной деятельностью.

Природные предпосылки способности состоят в повышенной чувствительности определенных анализаторов к внешним воздействиям. Вследствие этого музыкальные или зрительные впечатления доставляют особую радость, как и занятия соответствующей деятельностью. Решающее значение имеют первые пробы сил в областях, которым соответствуют высокие сенсорно-моторные качества и склонности.

Иными словами, под задатками следует понимать *первичную природную основу способности*, еще не развитую, но дающую себя знать при первых пробах деятельности.

Задатки несут в себе возможности для развития способностей в процессе обучения, воспитания и трудовой деятельности. Вот почему так важно как можно раньше выявить задатки детей, с тем чтобы целенаправленно формировать их способности.

Безусловно, способность связана с какими-то врожденными анатомическими особенностями структуры мозга, в первую очередь с особенностями его микроструктуры. Эти особенности сказываются на характере процессов отражения и поведения личности.

Исследования *Н. С. Преображенской* и *С. А. Саркисова* доказали, что имеются существенные индивидуальные различия в рас-

положении клеточных полей в коре больших полушарий мозга человека. Отмечены также индивидуальные особенности в строении клеточных слоев, что, очевидно, не безразлично для функционирования мозга и, в частности, для проявления способностей.

Типы нервной деятельности как задатки. Врожденные способности мозга непосредственно проявляются в типологических особенностях человека, которые изменяются в процессе жизнедеятельности.

Типологические особенности, обнаруживаемые очень рано у ребенка, и являются задатками, или первичными природными свойствами. Следует при этом оговориться, что типологические особенности имеют многогранное значение. Они составляют природные предпосылки способностей и характера. Особенности общих типов (сила или тонус активности, уравновешенность, степень чувствительности и подвижности процессов отражения), безусловно, оказывают влияние на образование способностей. Так, сила нервных процессов в сочетании с уравновешенностью и подвижностью (живой тип) благоприятствует образованию многих волевых и коммуникативных свойств личности, которые особенно важны для становления общественной активности и организаторских способностей. Слабая нервная система, обладающая, по мнению В. Д. Небылицына, высокой чувствительностью, может благоприятствовать развитию художественных способностей.

Кроме общих свойств типа, характеризующих особенности нервной системы в целом, существуют, как известно, промежуточные типы, характеризующие особенности деятельности отдельных анализаторных систем. Эти последние типологические свойства имеют прямое отношение к специальным способностям.

И. П. Павлов находил, что те люди, у которых преобладает первая сигнальная система с ее образным отражением действительности, принадлежат к художественному типу (музыкант, писатель, живописец). При первенствующей роли второй сигнальной системы образуется мыслительный тип, характерной особенностью которого является сила отвлеченного мышления. И, наконец, при хорошем балансировании, уравновешенности двух систем — средний тип.

Представители среднего типа сочетают в себе все черты художественного и мыслительного типов. К этому типу, как считал Павлов, относится большинство людей, а также исключительно одаренные, гениальные люди (Ломоносов, Гете).

Художественный тип характеризуется, во-первых, целостностью, полнотой и живостью восприятия действительности, в то время как «мыслители дробят ее и тем как бы умерщвляют ее». Во-вторых, у художника преобладает воображение над абстрактным мышлением. У мыслителя же ум теоретический, словесный. В-третьих, художественный тип отличается повышенной эмоциональностью, аффективностью. И наоборот, у мыслительного типа интеллект преобладает над эмоциональностью.

Придерживаясь сути павловского учения о взаимодействии сигнальных систем, можно сказать, что отличие художественного типа от мыслительного состоит в том, что художник в своей деятельности опирается преимущественно на первую сигнальную систему, а ученый — на вторую, однако у того и другого вторая сигнальная система выполняет регулирующую роль. Новейшие исследования деятельности головного мозга анатомически подтвердили подразделение И. П. Павловым сигнальных систем. Оказалось, что левое полушарие осуществляет преимущественно второсигнальные функции, а правое — первосигнальные.

Склонности. Задатки прежде всего проявляются в склонностях к определенному виду деятельности (специальные способности) или в повышенной любознательности ко всему (общая способность).

Склонности — это первый и наиболее ранний признак зарождающейся способности. Склонность проявляется в стремлении, тяготении ребенка (или взрослого) к определенной деятельности (рисованию, занятию музыкой). Нередко это стремление замечается довольно рано, увлечение деятельностью происходит даже в неблагоприятных условиях жизни. Очевидно, склонность свидетельствует о наличии определенных природных предпосылок к развитию способностей. Трудно предположить что-нибудь другое, когда ребенок, например, вне музыкальной среды с большой радостью слушает музыку и совершает многократные пробы музицировать без внешнего побуждения. То же самое относится и к рисованию, конструированию и т. п.

Наряду с истинной склонностью имеется и ложная, или мнимая. При истинной склонности можно наблюдать не только неодолимое тяготение к деятельности, но и быстрое продвижение к мастерству, достижение значительных результатов. При ложной, или мнимой, склонности обнаруживается или поверхностное, часто созерцательное отношение к чему-либо, или же деятельное увлечение, но с достижением посредственных результатов. Чаще всего такая склонность бывает следствием внушения или самовнушения, иногда того и другого вместе, без наличия потенциальных возможностей развития.

Задатки также проявляются в легкой восприимчивости и запечатлеваемости того материала, который привлекает, и, главное, в умении конструировать новое, что особенно характерно для большого дарования.

Итак, способности представляют сплав природного и приобретенного. Природные свойства, являясь прирожденными, однако, перерабатываются и развиваются в условиях воспитания и в процессе труда. В процессе деятельности формируются и новые свойства, необходимые для успешной деятельности, образуются и заместители (компенсаторные механизмы) недостающих природных свойств.

§ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ И ЕЕ СТРУКТУРА

Успех в педагогической деятельности определяется рядом причин: глубиной и широтой знаний учителя, уровнем его общей культуры, методической вооруженностью, наконец, особенностями его личности. Наряду с этим, существенное значение в успехе, а главное, в творческом характере деятельности, имеет педагогическая способность. Практически бывает очень трудно отграничить свойства педагогической способности от других качеств личности учителя. Духовный мир учителя, как и любого человека, представляет собой сложное образование, где различные свойства взаимодействуют друг с другом и взаимопроникают друг в друга, так что их трудно выделить в чистом виде.

Однако, несмотря на трудность, по ряду существенных признаков все-таки можно с большей или меньшей точностью судить о наличии или отсутствии педагогической способности. Эти признаки будут следующие: *устойчивая склонность к педагогической деятельности, наблюдательность, педагогическое воображение.*

Склонность к педагогической деятельности. Склонность к учительской деятельности составляет внутреннее условие для формирования страстной любви к педагогической работе. Если у человека есть склонность к работе учителя, то он испытывает удовлетворение от педагогической деятельности и стремится отдать все силы любимому делу. В основе склонности, а затем и страстного отношения к делу лежит глубокое, сначала, может быть, неосознанно проявляющееся чувство привязанности, а потом и отчетливо сознаваемая любовь к детям. М. Горький считал, что детей должны воспитывать люди, которые по природе своей тяготеют к делу, требующему великой любви к ребятишкам, великого терпения и чуткой осторожности в обращении с будущими строителями нового мира.

Склонность к педагогической деятельности может проявиться уже в школьные годы. Она выражается не только в желании стать учителем, но и в интересе к общественной работе с младшими детьми (работа звеньевой, пионервожатой).

Истинная склонность углубляется, растет и крепнет по мере вхождения в педагогическую работу. Таких людей уже не пугают трудности, неудачи, хотя они и переживают их мучительно больно. Таким образом, первые пробы практической деятельности нередко оказываются решающими. Они могут укрепить склонности к педагогической деятельности. Очевидно, первые пробы дают возможность проверить себя, свои способности, установить степень приспособленности к педагогической работе.

По силе и постоянству склонности к педагогической деятельности можно судить о наличии педагогических способностей. В процессе деятельности не только выявляются, но и развиваются основные свойства педагогических способностей.

Наблюдательность. Опорным свойством педагогической способности является острая, специфическая наблюдательность учителя.

Она помогает понять ученика, источники его различных эмоциональных состояний, испытываемых трудностей. Благодаря наблюдательности учитель подмечает еле заметные изменения в поведении, характере ребенка и может прогнозировать его. Такая специфически педагогическая наблюдательность дает достаточный материал, опираясь на который учитель со знанием дела осуществит обучение и воспитание учащихся. Именно такой наблюдательностью обладал А. С. Макаренко, который, по свидетельству М. Горького, мог двумя-тремя штрихами полно обрисовать характер, особенности колониста.

Педагогическое воображение. Ведущее свойство педагогической способности — педагогическое воображение. Оно нужно учителю для того, чтобы проектировать развитие ученика. Опираясь на глубокое знание прошлого и настоящего ребенка, учитель может отчетливо представить, каким станет школьник в будущем и при каких условиях. А. С. Макаренко выдвинул принцип проектирования будущего человека. Тот учитель, который не может временно стать на позицию ребенка, мысленно представить его состояние при тех или иных обстоятельствах, не только не сможет перевоспитать, но и продвинуть воспитание уже относительно воспитанных учащихся.

Творческое воображение, спаянное со строгим логическим мышлением, обеспечивает педагогическую изобретательность, которая характеризует педагогический талант. Талантливый учитель всегда ищет новое. Он тщательно анализирует прошлый опыт, различные педагогические явления и изобретает те приемы, методы, формы отношений с детьми, которые обеспечивают высокую эффективность в работе.

Эффективность воздействий. Благодаря специфическому сочетанию свойств характера, способный учитель оказывает действенное влияние на ученика. Его слово оказывается мощным средством внушения и убеждения, его поведение — примером для подражания и сознательного заимствования со стороны учащихся. Сочетание чуткости и требовательности, личной привлекательности, способности «угадывать» время и место эффективного педагогического воздействия — вот что лежит в основе неотразимости педагогических воздействий учителя.

Наличие других способностей. Учителям, имеющим дело с коллективом детей, необходимо овладение *организаторскими* способностями. Только учитель-организатор может сформировать коллектив как средство коммунистического воспитания. Талантливый организатор, как дирижер, определяет место каждому ребенку в активной совместной деятельности школьного коллектива. Этим обеспечивается успех общего дела и развитие каждого, создается полнокровная коллективная жизнь.

В зависимости от предмета учителя (учитель-историк, математик, физик и т. д.), ему требуются и другие специальные способности. Так, например, было бы идеальным, если бы преподаватель литературы обладал не только художественным вкусом, но и литературными творческими способностями. При этом условии возрастает возможность учителя по эстетическому воспитанию и формированию литературных способностей у школьников. Аналогично этому физик у необходимы конструкторские, а математику — математические способности. Поступающий в педагогический институт выбирает себе тот или иной факультет, руководствуясь не только педагогической склонностью, но и специальными способностями. Учителя, которые проявляют недюжинные специальные способности, передают учащимся, помимо интереса к предмету, творческий метод мышления.

Таким образом, только сочетание различных способностей, при обязательном наличии педагогической, и дает самые высокие показатели обучения и воспитания подрастающих поколений.

Блестящий успех А. С. Макаренко определился благодаря такому сочетанию различных способностей: педагогической, организаторской и литературной.

§ 5. ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТЕЙ С ДРУГИМИ СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТИ

Способности — не изолированные образования личности. Они находятся в органическом единстве с другими свойствами в целостном складе психики человека.

От совокупности свойств личности зависит то, насколько полно она использует потенциальные силы и развивает способности.

Способности и убеждения. Многие ученые и писатели отмечают, что на деятельности человека, в том числе и на творческой, сказывается убежденность. Так, В. Г. Белинский связывал мощь и красоту таланта с умом и убежденностью личности. Идейная направленность человека, постоянство его убеждений прямо сказываются на его отношении к жизни и деятельности, на требовательности к себе. Убежденный человек максимально собран, целеустремлен и активен, а всё это составляет неременное условие не только проявления, но и развития способностей.

Значимые социальные побуждения активизируют личность. Когда человек ставит перед собой цель служить народу, обществу, то, естественно, возрастает чувство ответственности, которое активизирует его силы. И наоборот, человек, который лишен идейных устремлений, живет мелочными заботами или занят пустыми развлечением, не может найти в себе сил для общественной деятельности и проявить энергию, активность, какие необходимы для развития способностей. Если даже такой человек и обнаруживает способности, проявляя успех в какой-либо деятельности, то они недостаточны для оценки общественного значения дарования.

Чувства и способности. Любовь к делу, страстная увлеченность им — неперемнное условие проявления и развития способностей, таланта. М. Горький писал, что талант есть, пожалуй, не что иное, как любовь к делу. Это не совсем так, но доля правды здесь есть. Положительное эмоциональное отношение к избранной деятельности — неперемнное условие актуализации способностей. Об этом свидетельствуют высказывания К. С. Станиславского, М. Горького и многих других писателей, художников и ученых. И. Е. Репин настолько страстно был увлечен живописью, что не оставлял карандаша даже тогда, когда отдыхал. Когда отозала правая рука, он писал картины левой.

Увлеченность, страстное отношение к делу связаны с сознанием социальной значимости деятельности, ее результатов, с той силой впечатлений, какую производят на личность явления природы и общественной жизни (как объекты отражательно-творческой деятельности человека). Сила же впечатлений и эмоциональной отзывчивости определяется, с одной стороны, характером объекта, а с другой — остротой чувствительности человека. Известно, что различные объекты по-разному действуют на одно и то же лицо, так же как одни и те же объекты могут вызвать различные по силе и характеру впечатления у различных людей. Вряд ли многие люди ощущают слезы на глазах при восходе луны, в то время как Куинджи, истинный художник, испытал необычайной силы восторг и расплакался. Способность, одним из компонентов которой в данном случае является острота и специфичность видения и переживания художника, связана с глубиной и силой эмоциональной отзывчивости, увлеченности объектом и деятельностью, направленной на художественное воспроизведение этого объекта.

Волевые качества и способности. Любая творческая деятельность требует напряжения всех сил. Временная вспышка восторга или вдохновения не может обеспечить систематической напряженной работы: для этого требуется сильная воля, способная преодолевать препятствия. Творческая деятельность включает огромную черновую работу: подбор материала и правку текста произведения (у писателя), проведение десятков, сотен и тысяч экспериментов и обработку данных (у ученого). Такая работа не может быть выполнена в момент вдохновения и требует большого напряжения воли. Сознание общественного долга, потребность в творчестве и формирующаяся любовь к делу определяют титаническую силу воли одаренного человека.

Целеустремленность, решительность, мужество и самообладание, настойчивость и самостоятельность — вот те качества воли, которыми обладают все выдающиеся деятели, высокоодаренные люди.

Существенные моменты в развитии способностей — преодоление препятствий (они могут быть вызваны внешне неблагоприятными условиями или собственными физическими недостатками:

косноязычием, слепотой, глухотой) и неременное овладение той деятельностью, к которой человек чувствует тяготение и для которой у него имеются некоторые предпосылки.

Трудолюбие и способность. Со страстной увлеченностью и силой воли связаны трудолюбие и большая работоспособность личности. Вполне естественно, что увлеченный человек отдает все силы и время своему любимому делу. Обратное явление было бы противоестественно и нелогично. Не случайно поэтому многие даровитые люди, оценивая свои достижения, отдавали первенство трудолюбию и работоспособности. Эдисон, оценивая роль дарования и труда в своих достижениях, говорил, что в них лишь один процент гения, зато 99 процентов потения.

Трудолюбие и работоспособность переживаются всегда субъективно, но им легко дать объективную оценку (по количеству времени, затраченному на работу, и по продукту труда).

Упорный труд и трудоспособность — важное условие продуктивной деятельности, т.е. выявления и развития способностей. Трудолюбие и работоспособность составляют не только условие проявления и развития способности, но и условие компенсации недостающих звеньев способности (за счет образования замещающих механизмов деятельности).

Большая работоспособность появляется как следствие увлеченности самим процессом труда и идеально представляемым его результатом, она есть также следствие устойчивых привычек трудиться. На работоспособности, конечно, сказываются и природные особенности, например типологические (выносливость личности). Продуктивность зависит от рациональной организации труда, следовательно, от организованности личности. Трудолюбие зависит от опыта, знаний, умений и навыков трудиться.

Требовательность к себе и способности. Особенно важна для развития способностей высокая требовательность личности к себе, связанная с *самокритичностью*. Истинно даровитый человек, умеющий ценить произведения ума и рук человеческих, никогда не удовлетворяется собственными достижениями. Он постоянно ставит перед собой все новые и более сложные задачи. Как известно, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Л. Н. Толстой, И. А. Гончаров, А. С. Грибоедов никогда не удовлетворялись первой редакцией своих произведений, они многократно правили текст, нередко заново переделывали все, не будучи довольны своим трудом. Так, Л. Н. Толстой по 6—8 раз переделывал свои крупнейшие произведения, Бюффон переделывал «Эпохи природы» 11 раз, а Паскаль «Письма провинциалу» — 16 раз.

Требовательность к себе заставляет человека мобилизовать свои внутренние возможности, искать новые способы и приемы труда, заставляет экспериментировать и формировать в себе те качества и знания, которые необходимы для плодотворной деятельности. Огромное значение в проявлении и развитии способ-

ностей имеет разностороннее, если не всестороннее, развитие личности и ее цельность.

Многосторонность личности и развитие способности. Высокоталантливые люди отличаются многосторонностью своего развития и разносторонностью деятельности. Творческие биографии и характеристики таких личностей, как Аристотель, Леонардо да Винчи, Гете, Ломоносов, Менделеев, Пушкин, хорошо известны читателю и являются ярким свидетельством выдвинутого положения. Даже тогда, когда человек избирает одну какую-либо деятельность в качестве основной, выдающиеся успехи в этой деятельности зависят от всестороннего развития личности. Многие крупные писатели прибегали к рисованию, живописи для формирования более отчетливых, живых, красочных литературных образов (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов). Известно, например, что И. Е. Репин глубоко понимал и страстно любил музыку. Музыкальные образы помогали ему создавать картины.

Развивая себя, человек всесторонне испытывает себя, более правильно оценивает свои возможности и соответственно определяет основную деятельность, кроме того, разностороннее развитие обеспечивает развитие всех способностей, которые в совокупности дают даже в одной какой-либо деятельности неизмеримо более высокий эффект, чем эффект проявления одной способности в этой деятельности. И если способности — это ансамбль свойств личности, то высшие уровни одаренности — талантливость и гениальность — ансамбль высокоразвитых способностей человека.

Следовательно, разностороннее развитие при наличии известных природных данных есть основное условие развития подлинной талантливости и гениальности. Даже при отсутствии ярко выраженных природных данных всестороннее развитие личности приводит к более высокому уровню способностей человека в одной избранной им деятельности и позволяет достигнуть в ней довольно высоких результатов.

Односторонность, как и дилетантизм, каким бы он всесторонним ни был, разбросанность в деятельности и раздвоенность личности — вот основные препятствия к развитию способностей.

Влияние способностей на личность. Весь склад личности влияет на проявление и развитие ее способностей и в этом плане определяет дарование как важнейшую сторону духовного облика личности. В то же время способности и их осознание влияют на формирование психологического облика и его проявление в поведении и деятельности личности. Уже первое проявление склонности кладет свою печать на отношения и поведение личности. Наличие склонности, проявляющейся в интересе к определенным сторонам действительности и деятельности и в устойчивом к ним внимании, уже как бы собирает силы человека и направляет их в одну сторону. Примерами такого увлечения являются И. Е. Репин, В. И. Суриков, М. И. Глинка, П. И. Чайковский.

Исключительное увлечение чем-то одним при известных условиях может привести к отрицательным результатам. Формирующаяся личность может стать односторонней и даже ограниченной в своем развитии. Нередки случаи, когда сильная увлеченность чем-то приводит к пренебрежению всем остальным. У учащихся — к неудачам в учебе, у взрослых — к забвению жизненно важных вопросов.

Впоследствии, осознавая важность знаний, многие деятели самообразованием восполняли пробелы в образовании и достигали высокого культурного уровня. Вот почему важно не только поддерживать проявляющуюся склонность и создавать соответствующие условия для развития способностей, но и влиять на формирование активного отношения к жизни, знаниям, своим обязанностям. Следует уже в школьный период создавать условия для всестороннего развития личности как необходимой предпосылки расцвета способностей человека. Когда личность ощущает не только тяготение к какой-то деятельности, но и начинает сознавать свои способности, она переживает при соответствующих условиях чувство ответственности перед обществом, коллективом и больше требует от себя. При неблагоприятных же условиях, при чрезмерном захваливании, без формирования трудолюбия образуется ложное сознание того, что при больших способностях незачем трудиться, напрягать силы, что все придет само собой. Иными словами, формируется самоуверенность и легкомысленное отношение не только к обязанностям, которые налагаются коллективом, но и к той деятельности, которая отвечает способностям человека. Отсюда один шаг до высокомерного и даже презрительного отношения к другим людям, до эгоизма.

Все это, вместе взятое, приводит не только к застою в развитии способностей, но даже и к их торможению.

Обращая внимание на склонности и разгадав за ними способности, окружающие подчеркивают возможности ребенка, одобряют его склонности. При этом нередко переоценивают успехи, тем самым формируются слишком большие внешние притязания ребенка, самоуверенность и таящееся в ней легкомыслие. Обращая внимание на способности, окружающие не задумываются над формированием внутренних предпосылок для их развития, таких характерологических черт, как собранность и организованность, работоспособность и трудолюбие, скромность и требовательность к себе. В результате возникает разлад между возможностями и реальными делами личности, между способностями и характером и даже между притязаниями и возможностями индивида.

Нередко безуспешность усилий зависит от того, что родители стремятся развивать у ребенка то, к чему у него нет склонностей и природных предпосылок. Бывает и так, что ребенок увлекается деятельностью под влиянием окружающих, но достигает в ней незначительных результатов: у него нет достаточных способностей. Все это приводит в конце концов к внутрен-

нему конфликту с тяжелыми переживаниями и раздумьями. Они могут завершиться в одних случаях решением работать над своим характером и развивать способности, а в других — моральным падением, мелочной завистью к успехам других, оправданием своего ничегонеделания.

В других случаях окружающие с осторожностью оценивают способности ребенка, внимательно следят за его развитием и успехами, главное внимание обращают на воспитание необходимых для жизни качеств характера. Трудолюбие, организованность, если они будут сформированы, никогда не помешают развитию способностей. Если у человека сформированы положительные черты характера, если он осознал свои способности и значение их для общества и собственного развития, то такой человек пробьется сквозь любые трудности и препятствия, преодолеет неблагоприятные условия и реализует свои планы. Поэтому существенными моментами для дальнейшего развития личности является преодоление препятствий и овладение той деятельностью, к которой человек чувствует тяготение и для которой у него имеются предпосылки.

§ 6. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

Общие условия формирования способностей. В способностях каждого человека выражается концентрированный исторический и индивидуальный опыт деятельности. Накопленные предшествующими поколениями знания составляют ту исходную основу, опираясь на которую люди могут ставить новые задачи и решать их. Достигнутый уровень знания и культуры предъявляет новые требования к человеку, к его способностям. То, чего мог достигнуть в предшествующие исторические эпохи лишь выдающийся человек, теперь легко усваивает школьник.

Следовательно, развитие способностей связано с овладением человеком накопленной в поколениях материальной и духовной культурой, знаниями. Как справедливо указывает А. Н. Леонтьев, «процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в процессе исторического развития общества, и есть тот процесс, в котором происходит формирование у индивида специфически человеческих способностей и функций»¹.

Овладение культурой, знаниями происходит в процессе деятельности индивида. В ходе деятельности человек, во-первых, познает свойства материалов, психические качества людей, а также собственные силы и возможности; во-вторых, приравнивает и приспособливает свои силы к требованиям деятельности; в-третьих, формирует в себе недостающие свойства. Вот почему деятельность необходимо рассматривать как источник и фактор формирования и развития способностей.

¹ Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека. — Вopr. психологии, 1960, № 6, с. 37.

Н. К. Крупская отмечала, что уже в игровой деятельности маленького ребенка начинают формироваться его способности. Ребенок строит из кубиков дом, переставляет в разные позиции оловянных солдатиков, и в это время у него формируются некоторые предпосылки архитектурных и математических способностей.

Учебная деятельность создает возможность не только испытать ребенка во всех отношениях, но и формировать его всесторонне.

Роль обучения и воспитания в развитии способностей. В развитии и формировании способностей особую роль играют обучение и воспитание. Способности могут развиваться стихийно в процессе деятельности, но для этого требуется и больше времени и больше сил. Обучение и воспитание ускоряют этот процесс, так как устраняют образование ненужных звеньев в механизме деятельности.

В процессе обучения ребенок овладевает знаниями двух видов: о событиях природной и общественной реальности и о способах решения теоретических и практических задач. Знания закономерностей действительности и исторического опыта познания, накопленного человечеством, обеспечивают человеку подготовленность к деятельности и формирование способностей. Для формирования способностей особое значение имеет овладение рациональными способами решения задач. Эти способы, будучи обобщены и стереотипизированы, становятся звеньями способностей.

В соответствии с дифференциацией двух видов знаний следует различать уровень *обученности* и уровень *обучаемости* ученика. В первом случае речь идет об определенном объеме и качестве знаний о действительности, во втором — о сформированности таких свойств, операций, способов умственной и практической деятельности, которые обеспечивают дальнейшее продвижение учащегося в учении и труде.

Соответствие обученности обучаемости является наиболее благоприятным для развития личности. В тех случаях, когда имеет место разрыв между этими явлениями, возникает, как справедливо указывает Б. Г. Ананьев, парадоксальное явление, когда при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков и умений происходит застой или даже относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний на практике.

Динамика развития способностей. Способности развиваются постепенно, но неравномерно. В развитии способностей первичным фактором является постепенное структурирование природных свойств применительно к требованиям деятельности. Чувствительность глаза, например, соотносится с сенсомоторной активностью руки при развитии способности к живописи, слуховая чувствительность — с речедвигательной регуляцией у певца и т. п.

Иными словами, образуется определенная, единая специальная сенсомоторная организация индивида, составляющая опорное свойство его способности. В свою очередь эта сенсомоторная организация начинает соотноситься с другими свойствами личности: со специфическими видами памяти, образным, художественным или научным мышлением, с особенностями эмоциональной отзывчивости и характера.

Овладение знаниями и умениями в процессе деятельности и постепенное их обобщение приводят к образованию специальных и вместе с тем универсальных механизмов, или систем, деятельности, обеспечивающих решение все усложняющихся новых задач.

На *первом* этапе развития способности имеют *репродуктивный* и *подражательный* характер, но чем раньше и отчетливее выступают оригинальные, творческие элементы, тем больше оснований говорить об одаренности. В процессе обучения и воспитания можно создать наиболее оптимальные условия для быстрого перехода способности с одного уровня развития на другой, более высокий. Для этого прежде всего необходимо обеспечить такие условия, чтобы ребенок как можно более активно решал учебные задачи. Это возможно осуществить только тогда, когда воспитатель, учитель или классный руководитель научат ребенка самостоятельно заниматься, сформируют у него необходимые для этого обобщенные умения.

Благодаря этому способности переходят на *второй* этап развития, для которого характерны творческие элементы в деятельности, *самостоятельность* в постановке и решении вопросов.

Так создаются внутренние предпосылки для саморазвития и самовоспитания способностей.

Способности развиваются неравномерно: одни — раньше, другие — позже, по мере накопления знаний и опыта. Раньше всех начинают развиваться музыкальные, затем изобразительные способности (дошкольный возраст). Поэтическое дарование бурно развивается в подростковом возрасте, из способностей к наукам наиболее рано развиваются математические способности. У великих математиков математическая зрелость наступает в 20 лет. Одни и те же способности могут развиваться то более быстрыми, то более медленными темпами, в зависимости от условий деятельности и воспитания. Так, какое-либо собственное открытие способа действий или овладение новыми способами действий, разработанными другими, создает новые возможности не только для повышения продуктивности труда, но и для более быстрого развития способностей. Наоборот, прекращение поисков, самоупокоенность и самоудовлетворенность могут резко снизить темп развития способностей.

Неблагоприятно сказывается на развитии способностей чрезмерная умственная или физическая перегрузка, приводящая к переутомлению и к снижению уровня трудоспособности.

Учителю о воспитании способностей. Учителю, развивающему способности учащихся, необходимо помнить о следующих основных условиях, обеспечивающих успех его деятельности.

Первое условие — *знать во всех отношениях ребенка*, учитывать его силы и возможности в разных учебных предметах, видах физического труда и общественной работы. Это позволит выявить ту область знаний и ту деятельность, к которой наиболее способен ребенок по своим психофизиологическим свойствам, а вместе с тем учесть те недостатки в его природной организации и развитии, на которые нужно обратить особое внимание, чтобы развить нужные качества и образовать в случае надобности компенсаторные механизмы, необходимые для успешной деятельности, и тем самым усилить и возможности реализации основной способности. Иными словами, знание ребенка во всех отношениях является условием составления плана формирования его способностей.

Второе условие — обеспечить *соответствие между уровнем обученности и уровнем обучаемости*. В практике работы школы одно время обращали главное внимание на то, в какой степени ребенок овладел определенным объемом знаний, и совершенно упускали из виду, насколько ребенок овладел *умением* учиться, не учитывали, насколько развилась у ребенка обучаемость, которая хотя и не равнозначна способности, но включается в нее как один из внутренних компонентов. Формирование обучаемости вместе с тем есть и процесс формирования общих способностей индивида.

Третье условие — *процесс обучения должен носить творческий характер*. Первостепенное значение имеет постановка перед учащимися проблемных вопросов, творческих работ, задач, которые решаются с помощью учителя, а затем все больше и больше самостоятельно самими школьниками. Так постепенное обучение возбуждает активность мысли детей, развивает их пытливость и творческое воображение, формирует положительное отношение к учению, овладению знаниями.

При этом обучение должно воспитывать морально-волевые качества учащихся, необходимые для творческой деятельности. В. Г. Белинский заметил, что, когда человек теряет нравственные достоинства, его покидают ум и талант. Формирование нравственного идеала передового советского человека имеет существенное значение в становлении качественных особенностей способного человека.

Четвертое условие — *сочетать обучение с практикой, с трудом*. Только при этом условии создаются универсальные связи и та «умелость», которая обеспечивает успешное решение как теоретических, так и практических задач. Знания о разных отраслях производства, проба сил в различных видах труда имеют первостепенное значение в выявлении склонностей и развитии способностей. Особое значение имеет организация творческих заданий

в труде, без которых невозможно развить творческие силы и способности учащихся.

Пятое условие — *вести систематически профориентационную работу*, с тем чтобы каждый школьник мог свободно выбрать в соответствии со своими склонностями и способностями специальность и начать готовиться к ней уже в школьный период жизни.

Шестое условие — *формировать активные черты личности*, и в первую очередь самостоятельность, трудолюбие и организованность, без чего невозможна полная реализация потенциальных сил и способностей индивида и максимальное их развитие в деятельности.

Седьмое условие — *правильно сочетать общие требования с индивидуальным подходом к учащимся*.

Способности могут развиваться неравномерно. Нередко временный застой в их развитии понимается как определенный достигнутый «потолок» или как неспособность. Однако достаточно бывает выяснить причины застойности (переутомление, отсутствие условий для образования и совершенствования необходимых свойств личности, потеря интереса или его переключение, трудности, возникающие вследствие пробела в знаниях, и т. п.) и устранить тормозы в развитии, как способности поднимаются на новый, более высокий уровень развития.

Необходимо давать больше духовной «пищи» способным детям, с тем чтобы они постоянно росли. Следует выявлять склонности и развивать способности у так называемых неспособных учащихся: ведь они «ни к чему не способны» потому, что мы просто *не знаем*, к чему они способны, а это узнать необходимо. Следует уделить должное внимание и так называемым «средним» учащимся, так как за «средне» развитым ребенком нередко скрывается потенциально богатая личность.

Указанные условия обеспечивают формирование у школьника необходимых психических и нравственных свойств в их единстве, что и составляет внутреннее условие образования цельной, активной личности социалистического общества, способной творчески решать общественно значимые задачи. Выявление и формирование способностей в широких массах, у подрастающих поколений — одно из условий дальнейшего материального и духовного развития нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА

Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психические особенности человека, т. 2. Способности. Изд-во ЛГУ, 1960.

Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., Просвещение, 1968.

Кузьмина Н. Ф. Формирование педагогических способностей. Изд-во ЛГУ, 1959.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., Педагогика, 1971.

Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. — Вopr. психологии, 1960, № 3.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел I. Психология как наука

<i>Глава 1.</i> Предмет психологии	3
§ 1. Понятие о предмете психологии	—
§ 2. Развитие психики животных	8
§ 3. Возникновение и историческое развитие сознания человека	14
§ 4. Сознание человека	18
§ 5. Принципы, структура и задачи советской психологии	23
<i>Глава 2.</i> Методы психологии	30
§ 1. Принципы построения психологических исследований	—
§ 2. Методы сбора фактического материала	34
§ 3. Методы обработки материалов исследования	42
<i>Глава 3.</i> Становление и современное состояние психологии как науки	49
§ 1. Формирование основных психологических понятий и методов исследования	—
§ 2. Современные направления буржуазной психологии	56
§ 3. Развитие отечественной и советской психологии	60

Раздел II. Личность и деятельность

<i>Глава 4.</i> Личность и ее структура	64
§ 1. Понятия человек, личность, индивидуальность и их соотношение	—
§ 2. Общественная сущность личности	66
§ 3. Психологическая структура личности	70
§ 4. Личность как самоуправляемая система	73
<i>Глава 5.</i> Направленность личности	80
§ 1. Понятие о направленности личности	—
§ 2. Потребности	81
§ 3. Интересы	85
§ 4. Мировоззрение и идеалы личности	88
<i>Глава 6.</i> Личность и коллектив	94
§ 1. Понятие о группах и коллективах	—
§ 2. Уровни развития коллектива	100
§ 3. Личность и коллектив	102
<i>Глава 7.</i> Психология общения и межличностных отношений	109
§ 1. Понятия общения и межличностных отношений	—
§ 2. Виды общения	114
§ 3. Межличностные взаимоотношения в группах и коллективах	118
§ 4. Психологическая совместимость, конфликты и межличностные отношения	123
§ 5. Массовые социально-психологические явления и их роль в общении и межличностных отношениях	126
<i>Глава 8.</i> Психология деятельности	130
§ 1. Понятие о деятельности	—
§ 2. Знания, умения, навыки и привычки	137
§ 3. Виды деятельности	146
<i>Глава 9.</i> Внимание и внимательность	153
§ 1. Понятие о внимании	—
§ 2. Виды внимания	156
§ 3. Свойства внимания	162
§ 4. Внимательность как свойство личности	166

Раздел III. Психические процессы и свойства личности

<i>Глава 10.</i> Ощущения и сенсорная организация личности	169
§ 1. Понятие об ощущении	—
§ 2. Виды ощущений	175

§ 3. Закономерности ощущений	183
§ 4. Сенсорная организация личности	190
Глава 11. Восприятие и наблюдательность	195
§ 1. Понятие о восприятии	—
§ 2. Свойства восприятия	201
§ 3. Виды восприятия в зависимости от объекта отражения	207
§ 4. Наблюдение и наблюдательность	213
§ 5. Индивидуальные различия в восприятии и наблюдении	217
Глава 12. Память, представления и мнемические свойства личности	219
§ 1. Определение памяти	—
§ 2. Характеристика процессов памяти и их закономерностей	221
§ 3. Мнемические свойства личности	229
§ 4. Представления	232
Глава 13. Мышление и интеллектуальные особенности личности	238
§ 1. Понятие о мышлении	—
§ 2. Содержательные и операционные компоненты мышления	241
§ 3. Процесс решения мыслительной задачи	246
§ 4. Виды мышления	250
§ 5. Интеллектуальные особенности личности	254
Глава 14. Речь и речевые свойства личности	258
§ 1. Речь и язык	—
§ 2. Виды речи	263
§ 3. Речевые свойства личности	268
Глава 15. Воображение и творчество	271
§ 1. Понятие о воображении	—
§ 2. Виды и приемы воображения	275
§ 3. Творчество	281
§ 4. Воображение и личность	289
Глава 16. Эмоции, чувства и эмоциональные свойства личности	293
§ 1. Понятие об эмоциях и чувствах	—
§ 2. Виды чувств	300
§ 3. Эмоциональные состояния	306
§ 4. Эмоциональные особенности и свойства личности	311
Глава 17. Воля и волевые свойства личности	315
§ 1. Понятие о воле	—
§ 2. Анализ сложного волевого действия	320
§ 3. Волевые свойства личности	327

Раздел IV. Индивидуально-типологические особенности личности

Глава 18. Темперамент	333
§ 1. Понятие о темпераменте	—
§ 2. Типы высшей нервной деятельности — естественная основа темперамента	334
§ 3. Типы темперамента и их психологическая характеристика	336
§ 4. Взаимосвязь темперамента и других свойств личности	341
Глава 19. Характер	344
§ 1. Понятие о характере	—
§ 2. Структура характера	347
§ 3. Индивидуальное и типическое в характере	355
Глава 20. Способности	361
§ 1. Понятие о способностях	—
§ 2. Концепции способностей	363
§ 3. Задатки и способности	367
§ 4. Педагогическая способность и ее структура	370
§ 5. Взаимосвязь способностей с другими свойствами личности	372
§ 6. Развитие и формирование способностей	377



*Владимир Васильевич Богословский,
Анатолий Аркадьевич Степанов,
Антонина Дмитриевна Виноградова и др.*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Редактор *А. И. Луньков*
Переплет художника *Е. Л. Ссориной*
Художественный редактор *Е. Л. Ссорица*
Технический редактор *В. Ф. Коскина*
Корректор *Н. И. Новикова*



ИБ № 4810

Сдано в набор 15.05.80. Подписано к печати 16.01.81.
60×90¹/₁₆. Бумага типографская № 2. Гарнитура литера-
турная. Печать высокая с фотополимерных форм.
Усл. печ. л. 24,0. Уч.-изд. л. 26,2. Тираж 279 000 экз.
Заказ 385. Цена 1 руб. 10 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство
«Просвещение» Государственного комитета РСФСР по
делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени
полиграфический комбинат Росглавополиграфпрома Го-
сударственного комитета РСФСР по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли. Саратов, ул. Чер-
нышевского, 59.

1 р. 10 к.





Библиотека бесплатных учебников на сайте:

ussrvopros.ru

перейти  **к**
каталогу